

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

На правах рукопису

УДК 373.5.017.4:331.101-057.874 (043.3)

ОХРІМЕНКО ЗОРИНА ВОЛОДИМИРІВНА

**ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОВИМОГЛИВОСТІ В
ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ**

13.00.07 – теорія і методика виховання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –

Бех Іван Дмитрович,

доктор психологічних наук, професор,

дійсний член НАПН України

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОВИМОГЛИВОСТІ	12
1. 1. Самовимогливість особистості як психолого-педагогічна проблема.....	12
1. 2. Методологічні підходи до проблеми формування самовимогливості у старшокласників.....	27
1. 3. Професійна орієнтація як система формування самовимогливості старшокласника	41
Висновки до першого розділу	55
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРІЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОВИМОГЛИВОСТІ	57
2. 1. Методика дослідження сформованості у старшокласників самовимогливості на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи.....	57
2. 2. Експериментальне визначення рівнів сформованості самовимогливості у старшокласників.....	75
2. 3. Обґрунтування змісту, засобів та методів формування у старшокласників самовимогливості в процесі професійної орієнтації	104
Висновки до другого розділу	124
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗМІСТУ, ЗАСОБІВ ТА МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОВИМОГЛИВОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ.....	127
3. 1. Мета, завдання та методика дослідно-експериментальної роботи	127
3. 2. Аналіз результатів формувального етапу дослідно-експериментальної роботи	147
Висновки до третього розділу	176
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	182
ДОДАТКИ	206

ВСТУП

Актуальність теми. Забезпечення основних напрямів розвитку нашої держави невід’ємне від готовності молоді самореалізуватися, перш за все в обраній сфері діяльності. При цьому слід зважати на те, що для сучасного ринку праці характерне ускладнення змісту професійної діяльності, відтак зростання вимог до внутрішніх ресурсів людини. До того ж постійними супутниками ринку праці стало зростання безробіття, дисбаланс робочої сили, відсутність гарантій професійного зростання для молодих фахівців. Отже, для підвищення рівня власної конкурентоспроможності фахівець має постійно самовдосконалюватися, виявляти самовимогливість.

Важливість зазначеного відображено в Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції профільного навчання в старшій школі та інших документах.

У зв’язку з євроінтеграційними процесами в Україні особливе значення мають міжнародні програми, зокрема Програма сталого розвитку ПРООН (2016–2030), в якій визначені глобальні цілі розвитку країн. Серед таких цілей важливу роль відведено сприянню становлення професіоналізму фахівців.

У цьому контексті питання підготовки особистості до професійної самореалізації в конкурентних умовах актуалізується вже стосовно учнів старшого шкільного віку, коли молода людина постає перед вибором свого життєвого шляху і прагне успішності у побудові кар’єри. Важливість такої підготовки вимагає переосмислення змісту процесу професійної орієнтації.

У цій галузі накопичено вагомий теоретичний і практичний доробок, який значною мірою спричиняє новітні підходи до проблеми професійного самовизначення особистості (Е. Зеєр, Є. Клімов, Г. Костюк, К. Платонов, М. Пряжников, В. Сафін, П. Шавір, М. Янцур та інші). Сучасними дослідниками вивчаються потенційні можливості ефективного професійного самовизначення старшокласників (М. Бех, І. Волощук, О. Грабчак, Д. Закатнов, Г. Корсун,

А. Массанов, М. Піддячий, І. Уличний, Л. Федун та інші); розробляються педагогічні умови і методики виховання професійно важливих якостей в учнів старших класів (Л. Ахтарієва, Н. Побірченко, Т. Становська, Н. Чабан та інші). Значний інтерес становлять дослідження психолого-педагогічних механізмів самовиховання особистості (Г. Балл, І. Бех, О. Безкоровайна, О. Вітківська, В. Лозовецька, О. Мельник, В. Рибалка, В. Синявський, М. Тищенко, Б. Федоришин, С. Чистякова та інші).

Психолого-педагогічні основи професійного самовизначення особистості у процесі професійної орієнтації в навчальних закладах закладено працями Л. Божович, А. Макаренка, Л. Рувинського, В. Сухомлинського, П. Осипова та інших. У контексті досліджень професійної орієнтації вчені переважно використовують термін “вимогливість до себе”, яким позначається важлива особистісна риса (В. Богданов, О. Бодальов, В. Гапонов, Г. Нєровних, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Кочетов, С. Максименко, П. М’ясоїд, Б. Теплов та інші), компонент самосвідомості (О. Винославська, В. Рибалка, Л. Сапожнікова, І. Чеснокова та інші), професійна якість (Л. Барановська, В. Блюмкін, О. Єрмолаєва, О. Зуброва, Н. Чабан, Т. Сорочан та інші), універсальна основа формування ділових якостей (А. Земба, В. Рибалка, Л. Мартинець, В. Синявський, Б. Федоришин, Н. Чабан); передумова самовиховання (О. Бодальов, С. Карпенчук, О. Ковальов, О. Кочетов, П. Осипов, М. Фіцула та інші).

Однак на тлі сучасних вимог до професійності молодого фахівця поняття вимогливості до себе також підлягає рефлексії. Передусім, неминуче виокремлюється аспект самовимогливості як внутрішній механізм, спрямований на активізацію особистісних аспектів професійного самовизначення та потенційних можливостей майбутнього професіонала. Проте формування в особистості самовимогливості, яку слід розуміти як вищий щабель сформованості “вимогливості до себе”, поки не обиралося вченими предметом спеціального дослідження в теорії та методиці виховання; незважаючи на те, що саме ця проблема особливо гостро постає для учнів старшого шкільного віку стосовно актуалізації їх потреб у професійному самовизначенні.

Огляд педагогічної практики свідчить, що процес професійного самовизначення та подальшого професійного становлення особистості часто утруднений не лише об'єктивними, а й суб'єктивними чинниками, які пов'язані з невмінням або небажанням старшокласників докладати зусиль у подоланні перешкод, споживацьким ставленням до життя, нехтуванням важливістю самовиховання.

Отже, наявними є суперечності між:

- соціальним запитом суспільства на висококваліфікованих фахівців, готових працювати в умовах розвиненого ринку праці, і фактичним станом недостатньої підготовленості старшокласників до професійної діяльності в конкурентному середовищі;
- потребою реалізації виховних можливостей професійної орієнтації щодо формування у старшокласників самовимогливості та недостатнім теоретичним обґрунтуванням і методичним забезпеченням цього процесу;
- прагненням старшокласника високих досягнень у майбутній професії і його неготовністю активно працювати над собою згідно із прийнятими в суспільстві вимогами майбутньої професії, зокрема низьким рівнем самовимогливості у профорієнтаційній діяльності.

Актуальність проблеми, її низька теоретична і практична розробленість, потреба подолання суперечностей зумовили вибір теми дослідження: ***“Формування у старшокласників самовимогливості в процесі професійної орієнтації”***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є складовою комплексної науково-дослідної теми 2011-2013 рр., лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України: “Науково-методичне забезпечення професійного самовизначення учнів старших класів в умовах профільного навчання”, державний реєстраційний № 0111U000055. Тема дисертації затверджена вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол №1 від 28. 01. 2010 р.) та узгоджена рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з

педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 30.03.2010 р.).

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу проблеми професійної орієнтації в загальноосвітніх навчальних закладах розробити та експериментально перевірити методику формування у старшокласників самовимогливості у зазначеному процесі.

Відповідно до мети окреслено **завдання дослідження:**

1. Шляхом аналізу наукових джерел уточнити сутність поняття “самовимогливість старшокласника” у контексті процесу професійної орієнтації загальноосвітнього навчального закладу.

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості самовимогливості учнів старших класів.

3. Розробити зміст, обґрунтувати засоби та методи формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації загальноосвітніх навчальних закладів.

4. Експериментально перевірити ефективність формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації у єдності змісту, засобів, методів.

Об’єкт дослідження: процес професійної орієнтації в загальноосвітніх навчальних закладах.

Предмет дослідження: методика формування у старшокласників самовимогливості у процесі професійної орієнтації.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний наукові підходи до виховання і розвитку особистості (Г. Балл, І. Бех, В. Кремень, О. Леонтєв, В. Лозовецька, Т. Кравченко, М. Піддячий, В. Рибалка, М. Янцур та інші); концептуальні ідеї про єдність свідомості особистості та її діяльності, діалектику свідомості, самосвідомості та саморозвитку, взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників формування суб’єкта пізнання (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Боришевський, А. Брушлинський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, В. Мясищев, В. Петровський, С. Рубінштейн та інші); здобутки

психолого-педагогічних досліджень про закономірності розвитку особистості старшокласника (Л. Божович, І. Кон, Н. Менчинська та інші), теоретичні положення щодо професійної орієнтації (Є. Климов, К. Платонов, В. Рибалка, В. Синявський, Б. Федоришин та інші) і концепції професійного самовизначення особистості (І. Вільш, О. Вітківська, Є. Павлютенков, М. Піддячий, М. Пряжников, В. Синявський та інші).

Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження використано такі **методи:**

- *теоретичні:* аналіз, систематизація та узагальнення психолого-педагогічних і науково-методичних джерел для уточнення сутності базових понять дослідження; порівняння, узагальнення і класифікація для обґрунтування структури самовимогливості, визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості самовимогливості;

- *емпіричні:* спостереження, методи опитування (бесіда, анкетування), психодіагностувальні методики для визначення показників та характеристики рівнів сформованості самовимогливості, тести-опитувальники, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для перевірки ефективності обґрунтованих профорієнтаційних засобів та методів реалізації змісту формування самовимогливості;

- *статистичні* методи для перевірки достовірності отриманих результатів (критерій Пірсона).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* розроблено науково обґрунтовану *методику* формування у старшокласників самовимогливості у процесі професійної орієнтації, що містить такі складники: зміст (оволодіння учнями старших класів об'єктивними нормами певної професії, узгодженими з вимогами учня до себе, які виявлені на основі його самопізнання і спрямовані на вдосконалення відповідних внутрішніх характеристик його особистості, що в комплексі гармонізує ставлення старшокласника до себе як суб'єкта професійного самовизначення та до професії як умови особистого становлення і розвитку), засоби, що розглядаються як

єдність форм профорієнтаційної діяльності і методичного забезпечення профорієнтаційного процесу (варіативний модуль “Крок до професіоналізму” до програми курсу “Побудова кар’єри”; цикл занять професіографічної дослідницької діяльності старшокласника, методичні рекомендації для педагогічних працівників (вчителів, психологів) з проведення профконсультацій, сценарії професійних проб у формі ділових ігор (адаптовані за Н. Пряжниковим), методи (традиційні та адаптовані інноваційні – рефлексивно-експліцитний метод, Я-виклик); визначено критерії та відповідні показники самовимогливості старшокласників (*когнітивний*: знання соціально-кваліфікаційних норм професій, розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка, узгодження між знаннями норм професій та власних індивідуальних особливостей; *емоційно-ціннісний*: інтерес до професії і до себе як суб’єкта професійного самовизначення, мотиви самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії; *практично-дієвий*: уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність, прояв відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності, здатність контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності); схарактеризовано рівні (високий, середній, низький) сформованості самовимогливості в учнів старших класів;

– *уточнено* зміст поняття “самовимогливість старшокласника” як особистісне утворення суб’єкта професійного самовизначення, що характеризується розумінням та переживанням ним соціальних норм певної професії у контексті власних можливостей, самостійним виробленням критичних запитів до своєї профорієнтаційної діяльності з обов’язковим прийняттям відповідальності за їх здійснення;

– *подальшого розвитку набули* зміст, засоби та методи виховання самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації в загальноосвітніх навчальних закладах.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні та впровадженні у процес професійної орієнтації загальноосвітніх навчальних закладів варіативного модуля “Крок до професіоналізму” для учнів

10–11 класів для варіативної складової навчальних планів (схвалено комісією з трудового навчання і креслення Науково-методичної ради з питань освіти МОН України) до програми курсу “Побудова кар’єри” (рекомендовано МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах); методичних рекомендацій для педагогічних працівників (учителів, психологів) з проведення профконсультацій; циклу занять професіографічної дослідницької діяльності старшокласника, сценаріїв професійних проб у формі ділових ігор (адаптовані за Н. Пряжниковим).

Матеріали і висновки дослідження можуть бути використані у практичній діяльності з професійної орієнтації педагогами та психологами загальноосвітніх навчальних закладів; у позашкільній освіті як доповнення до програм тренінгів, лекцій і семінарів, метою яких є допомога старшокласнику у професійному самовизначенні та професійному становленні; для розроблення навчально-методичного забезпечення профорієнтаційної роботи з учнями старших класів; у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження *впроваджено* у виховний процес Запорізької загальноосвітньої школи I–III ступенів №38 (довідка № 105 від 12.05. 2015 р.), Броварської спеціалізованої школи I–III ступенів № 5 (довідка № 121/1 від 05.06.2015 р.), Броварського навчально-виховного об’єднання (довідка № 114/1 від 15.06.2015 р.), Комунального закладу “Дніпрорудненська спеціалізована школа I–III ступенів “Талант” Василівської районної ради Запорізької області (довідка № 01/253 від 19.05. 2015 р.), Хмельницької спеціалізованої середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів №1 (довідка № 375 від 28.05.2015 р.), Спеціалізованої школи I–III ступенів № 135 з поглибленим вивченням англійської мови, м. Київ (довідка № 57 від 24.06.2015 р.).

Особистий внесок здобувача. У навчально-методичному посібнику “Побудова кар’єри” (у співавторстві з О. Мельником, О. Моріним, Л. Гуцан, І. Ткачук та іншими) розроблено чотири теми для учнів 10 класу і сім тем для учнів 11 класу. У Робочому зошиті для педагогічних працівників (до програми “Побудова кар’єри” 10–11 класи) (у співавторстві з О. Мельником, О. Моріним,

Л. Гуцан, І. Ткачук та іншими) дисертант є автором-укладачем 11 тем. У Робочому зошиті для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл (до програми “Побудова кар’єри” 10–11 класи; у співавторстві з О. Мельником, О. Морінім, Л. Гуцан, І. Ткачук та іншими) дисертантом розроблено 11 занять. У комплексі програм “Побудова кар’єри” (у співавторстві з О. Мельником) розроблено варіативний модуль 1 “Побудова кар’єри” (35 годин) для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертації оприлюднено автором у доповідях на науково-практичних конференціях, семінарах-практикумах, освітніх форумах різного рівня: *міжнародних* – “Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення” (Київ, 2011–2015), “Особистість в єдиному освітньому просторі” (Запоріжжя, 2014), *всеукраїнських* – “Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання незайнятого населення в умовах фінансово-економічної кризи” (Київ, 2009), “Цінності особистості у контексті викликів сучасності” (Київ, 2009), “Виховання особистості: погляд крізь духовність” (Київ, 2010), “Сучасні проблеми професійної орієнтації учнівської молоді в умовах ринкової економіки” (Київ, 2011), “Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи” (Київ, 2011), “Професійна орієнтація учнівської молоді: теорія і практика” (Київ, 2011–2015), “Педагогічний проект “Діалоги про життєтворчість” (Київ 2012), “Особистість у просторі виховних проектів” (Київ, 2012), “Зміст, форми та методи формування готовності учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар’єри” (Київ, 2013), “Процес виховання в координатах духовного розвитку особистості” (Київ, 2013), “Сучасні виховні технології: соціалізаційні виклики і педагогічний контекст” (Київ, 2013), “Традиції та новації сучасної освіти в Україні” (Сімферополь, 2013), “Професійне самовизначення учнів загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів: досвід і перспективи” (Київ, 2014), “Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення” (Київ, 2014), “Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів” (Київ,

2014), “Профорієнтація: стан і перспективи розвитку” (Київ, 2014), “Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно орієнтованому освітньому середовищі” (Київ, 2015).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях лабораторії трудового виховання і профорієнтаційних технологій Інституту проблем виховання НАПН України (Київ, 2009–2015).

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено у 20 публікаціях автора, з них 6 статей у вітчизняних і 1 стаття у зарубіжному наукових фахових виданнях, 9 статей опубліковано у збірниках матеріалів конференцій, 4 – в інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (245 найменувань, із них 27 – іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг дисертації – 268 сторінки, з них 181 сторінка основного тексту. Робота містить 22 таблиці, 4 рисунки на 7 сторінках (із них 1 рисунок на одну повну сторінку).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОВИМОГЛИВОСТІ

1. 1 Самовимогливість особистості як психолого-педагогічна проблема

Проблема професійного становлення особистості, що набуває особливої значущості для старшокласника, була і є актуальною для багатьох поколінь. По суті професійне самовизначення – це завдання на дорослість, і від того як саме воно буде розв’язане, за рахунок включення яких зовнішніх та внутрішніх механізмів, а також особливостей їх взаємодії та міри, залежить подальший не лише професійний, а й життєвий шлях людини. Сучасні дослідники підтверджують, що такі характеристики особистості як: самостійність, індивідуалізм, розважливість, готовність до ризику, впевненість високо оцінюються роботодавцями [11; 23; 50; 94; 107; 108; 147; 150; 182; 200 та ін.].

Дієвим чинником успішного кар’єрного росту, зазначають О. Мельник та Л. Уличний, є прагнення працівника до самовдосконалення, а також самовіддача, самореалізація, усвідомлення відповідальності, стабільність. Намагання виконувати все як найкраще є потужним стимулом професійного самовдосконалення особистості, фундаментом її професійного саморозвитку [109, с. 8-9].

Обґрунтовуючи основні положення та терміни Конценції Школи, дружньої до дитини (розробленої під керівництвом І. Беха), Ж. Петрочко зауважує, що об’єктивний розвиток суспільства детермінує потребу виховати дитину з кращими моральними якостями й великим особистісним потенціалом, здатну самостійно визначати проблеми й розв’язувати їх нестандартно, підніматися над складними життєвими ситуаціями й успішно ставити та вирішувати стратегічні завдання власного і суспільного розвитку [144, с. 84]. Перед школою, продовжує вона, постає завдання забезпечення умов успішної самореалізації учня, відповідно до його запитів і потреб. За цих умов особистість має володіти стійкими

моральними установками з позитивним ставленням до можливих змін і посильних труднощів [144, с. 85].

Не дивлячись на зазначену вище актуальність створення виховного середовища спрямованого на формування готовності особистості до переборювання труднощів, самовимогливості у власному професійному становленні, позитивної налаштованості на майбутнє, в психолого-педагогічній теорії та практиці не достатньо уваги приділено розкриттю змісту і окресленню шляхів формування самовимогливості у старшокласників.

З цією метою було здійснено аналіз категоріального апарату дослідження, за результатами якого можемо констатувати, що в психолого-педагогічній літературі зустрічається два терміни “вимогливість до себе” і “самовимогливість”, які нині використовуються переважно як тотожні. Навіть в сучасному тлумачному словнику самовимогливість визначається як вимогливість до самого себе [32, с. 1098].

У великому тлумачному словнику, “вимогливий” – це той, хто має великі потреби, запити, не задовольняється будь чим, домагається ретельного виконання [32, с. 101; 52, с. 707-708]. Зазначене визначення, на нашу думку, не дає можливість розкрити повною мірою зміст цього поняття.

Подальший аналіз психолого-педагогічних праць дозволив з’ясувати змістову характеристику вимогливості до себе. Так, “вимогливість” зустрічаємо в працях Г. Костюка, розглядаючи регуляцію діяльності на прикладі процесу розуміння, він вважав, що в ній мають відобразитися такі індивідуальні риси особистості, як самостійність, критичність, наполегливість, сміливість, віра у свої сили та вимогливість до свого розуміння [80, с. 222]. Вимогливість до себе, як свідчить проведений нами аналіз праць цього вченого, він відносить до основних рис типового характеру, підкреслюючи її цінність тим, що вона сприяє безперервному зростанню особистості, розвитку сил і задатків. Вимогливість, на його думку, виявляється в активному прагненні усунути недоліки, внести в життя зміни, підвищити темп діяльності, поліпшити якість продукції, використовуючи всі наявні резерви [163, с. 556].

У підручнику з загальної психології [57, с. 301], вимогливість до себе разом

із скромністю, почуттям власної гідності, відповідальністю свідчать про високий рівень розвитку самосвідомості особистості. Однак при цьому вимогливість розглядається як риса характеру, яка визначає ставлення особистості до себе. Вимогливість до себе також зустрічається в працях О. Ковальова як риса характеру, що виявляється в цілеспрямованості, активному прагненні виправити недоліки, які заважають розвитку, прагненні внести в життя зміни [71, с. 231-232]. Цю думку підтверджує О. Бодальов, ознаками вимогливості до себе є самостійне вироблення та здійснення мети і завдань, що мають суспільну цінність, при відсутності зовнішніх вимог і контролю [72, с. 32].

Емпіричне дослідження формування вимогливості до себе було здійснено в дисертаційному дослідженні Г. Неровних, яка розглядає вимогливість до себе як суспільно-моральну якість, специфічну форму моральної активності, завдяки якій відбувається регуляція відносин між людиною і суспільством і в результаті цього підтримується стабільність соціальних систем. Завдяки їй людина встановлює відносини з суспільством та сама з собою. Вимогливість до себе може розглядатися, приходить до висновку дослідниця, як усвідомлена, планомірно організована діяльність, що визначає певний етап психічного розвитку, такий рівень самосвідомості за якого особистість здатна критично віднестися до себе, пережити потреби високого ряду і протиставити більш досконалий спосіб діяльності та поведінки [122, с. 9].

Подальший аналіз психолого-педагогічних праць дав можливість з'ясувати, що "вимогливість до себе" також знаходилася в полі уваги й інших дослідників. Так, зокрема, В. Блюмкін вимогливість до себе та інших розглядає як морально-ділову якість, яка характеризує ступінь трудової активності, ставлення людини до себе та до інших в процесі діяльності [25, с.112]. Н. Богозов вимогливість до себе розглядає як позитивну рису характеру, що характеризується вмінням об'єктивно оцінити свою діяльність, свої успіхи, не зупинятися на досягнутому [27, с. 246]. На думку В. Гапонова, вимогливість пов'язана з потребою спрямувати зусилля на вдосконалення навчальної, трудової діяльності, своєї повсякденної поведінки. Ця потреба виявляється в почутті невдоволення собою, в прагненні усунути

недоліки, вносити в своє життя зміни, які вже назріли і відповідають сформованим в учня переконанням. Розглядаючи формування вимогливості до себе на прикладі молодших школярів, дослідник підкреслює, що вона є основою виховання свідомого ставлення до навчальної і трудової діяльності [43].

Отже, на основі аналізу згаданих вище праць, приходимо до висновку, що вимогливість до себе вивчається дослідниками з різних позицій: як риса характеру та якість особистості. Це дає змогу наблизитись до генезису цього поняття, зрозуміти особливості його прояву та можливості виховання. Риси характеру за А. Петровським та М. Ярошевським є стійкими проявами поведінки, що залишаються постійними в різних ситуаціях [168, с. 445]. Якості особистості – ситуативні, залежать від зовнішніх умов. Риси та якості мають переважно соціальну природу. Риси характеру виражають те як діє індивід, а якості особистості – те заради чого він діє [207, с. 309]. Риса характеру має ціннісно-смыслову природу і повинна розглядатися як готовність людини вчиняти відповідно до неї [99, с. 189]. Вона, на думку С. Максименко, є засобом досягнення мети, отже це і спосіб поведінки і мотив [99, с. 187]. Таким чином, вимогливість до себе, на думку науковців, постає як соціально детермінована риса характеру або якість особистості (залежно від позиції з якої виходять науковці), і може бути стійкою або ситуативною у поведінці та діяльності людини.

Нами також виокремлено низку досліджень (Л. Барановська [13], В. Блюмкін [25], О. Єрмолаєва [54], О. Зуброва [62], Т. Сорочан [188], Н. Чабан [204] та ін.), в яких вимогливість до інших, постає як професійно важлива якість представників певних професій (керівник, управлінець, вчитель, підприємець, держслужбовець, та ін.). Це дало можливість стверджувати, що розумна вимогливість до інших неможлива без вимогливості до себе. Важливою з цього приводу є думка В. Сухомлинського, який зазначав: “Перш ніж володарювати над іншими (керувати), людині треба навчитись керувати собою, примушувати себе робити те, чого велить власна совість” [194, с. 564].

З огляду на це, вимогливість керівника – одна з найважливіших

професійно-психологічних якостей, що визначає відповідність людини до управлінської діяльності. Вимогливість опосередкована всією психологією особистості, її ціннісно-цільовою сферою і морально-психологічними якостями. Активно-дієва природа вимогливості особливо яскраво проявляється в повсякденній управлінській діяльності. За таких умов вимогливість керівника має такі функції: спрямовуюча, орієнтуюча, організуюча, дисциплінуюча, активізуюча, мобілізуюча, виховна, профілактична. Умовою реалізації функцій є певні риси вимогливості: справедливість своєчасність, принциповість, твердість, сміливість, тактовність, гнучкість та ін. [153]. На думку В. Богданова, вимогливість пов'язана з певними формами взаємодії між людьми в групових процесах, і розкриває вплив мотивації, рівня домагань на процес управління [26, с. 70-72].

В ряді наукових праць вимогливість до себе розглядається як складова педагогічних здібностей (Ю. Барабаш, Ю. Позінкевич) [12], як професійно-особистісна якість, найбільш значуща для сучасного вчителя (О. Зуброва) [62]. У дисертаційному дослідженні, присвяченому професійній компетентності державних службовців центрів зайнятості, А. Земба, інтегральним чинником їх професійної реалізації називає особистісну вимогливість, яка постає як психічна властивість людини, що проявляється у вмінні керуватися у вчинках стійкими принципами, підкорювати свою поведінку власним переконанням та адекватно оцінювати свої дії [60, с. 14].

Однак, в психологічному тлумачному словнику зазначається, що будь-які якості суб'єкта пов'язані з процесом діяльності. Вони забезпечують ефективність її виконання за параметрами продуктивності, якості праці та надійності [208, с. 376]. Професійно важливі якості, на думку О. Зубрової [62], необхідні саме для успішного виконання професійної діяльності, саме тому їх називають професійними, професійно-значущими, професійно-особистісними. Кожна професійна діяльність вважає Л. Барановська [13], вимагає від фахівця наявності свого спеціального набору особистісних якостей, у якому деякі загальнолюдські властивості під впливом специфічної професійної діяльності починають

виявлятися як професійні.

Відповідно до зазначеного О. Зуброва [62] пояснює цей процес за рахунок трансформації вже сформованих якостей зі сфери особистісної на сферу професійної діяльності, професійні якості внаслідок усвідомлення їх як ціннісних і значущих інтеріоризуються і набувають статусу особистісних. В результаті цих процесів утворюється багаторівнева ієрархічна структура взаємопов'язаних і взаємозумовлених професійних особистісних якостей, компоненти якої взаємодіють як цілісна система, що характеризується постійними особистісно-професійними трансформаціями. За такого підходу відбувається трансформація професійно-значущих якостей в особистісно-цінні.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що перш ніж стати професійно важливою якістю особистості в різних сферах професійної діяльності, вимогливість до себе має пройти складний шлях трансформації з особистісної сфери на особистісно-професійну сферу, що доводить важливість її формування ще до початку професійної діяльності, а також свідчить про можливість виявлення рівня вимогливості до себе при професійному відборі та доборі.

Значення виховання вимогливості до себе розкривається в науковому доробку відомих педагогів. Вимогливість до себе у працях А. Макаренка, постає не лише як результат виховання, а й є методом виховання дитини [97, с. 265]. На думку В. Сухомлинського, виховувати людину, означає виховувати в неї вимогливість до самої себе, шляхом до цього є самотійність, відповідальність за саму себе, вироблення власної життєвої позиції [194, с. 601]. Вимогливість до себе, зазначає П. Осипов, в процесі становлення особистості входить в структуру самосвідомості і разом з самотійністю, сформованими ідеалами, прагненням стати краще, самопізнанням є ознакою процесу самовиховання [127, с. 23]. На думку О. Ковальова, процес самовиховання неможливий без достатнього рівня розвитку вимогливості до себе і в той же час самовиховання, пов'язане з зростанням вимог до себе [71, с. 14]. Важливим аспектом самовиховання, зазначає М. Фіцула, є самоаналіз, що сприяє виробленню вимогливості до себе, без якої неможливо досягти успіху [213, с. 244]. В загальній психології за редакцією

С. Максименка зазначається, що на високому рівні розвитку людина починає здійснювати самовиховання і саморегулювання становлення свого характеру. Сформовані в процесі виховання потреби, ідеали й установки стають підґрунтям її вимог як до зовнішніх умов життя, так і до самої себе. Вона починає влаштовувати своє життя і виховувати себе, керуючись при цьому як власними, так і суспільними цінностями [57, с. 303].

Таким чином вимогливість до себе є складовою не лише виховання, а й неодмінною умовою самовиховання, (О. Бодальов [28; 71], С. Карпенчук [66], О. Ковальов [71; 72], О. Кочетов [81], П. Осипов [127], М. Фіцула [213]). Отже, можемо зробити висновок, що саморозвиток людини має тісний зв'язок з вимогливістю до себе.

Універсальність і потенційність вимогливості до себе, як ділової якості доводиться і в працях українських науковців (Л. Мартинець [102], В. Рибалка [169], В. Синявський [182], Н. Чабан [204], Б. Федоришин [211]). Розглядаючи формування ділових якостей у старшокласників, Л. Мартинець зазначає: “Учням, у яких ділові якості виражені чітко, притаманна вимогливість до себе” [102, с. 24]. За такого розуміння, ділові якості – це узагальнені специфічні властивості особистості, які характеризують можливості особистісного потенціалу в суспільно-громадянській, державно політичній, виробничий сфері і обумовлюють успішність виконання будь-якої діяльності загалом [102, с. 16]. Наведене вище дає підстави стверджувати, що вимогливість до себе є потенційною характеристикою особистості, яка впливає на успішність виконання діяльності в різних сферах життя особистості, в тому числі і професійній.

Подальший аналіз наукових джерел дозволив побачити зв'язок вимогливості з інтегрованими якостями особистості. Так, В. Коноплич вивчаючи формування ініціативності, зазначає, що ініціативність інтенсифікує формування навичок самоконтролю і самооцінки власної праці, і на цій основі обумовлює вимогливість до себе [75, с. 6]. На думку М. Савчина, задоволеність від досягнення результату можлива шляхом поєднання самостійності, ініціативи, відповідальності з домаганнями особистості на успіх, з певними вимогами до

власної діяльності і поведінки, з прогнозуванням їх наслідків [175, с. 7]. Зокрема Н. Чабан звертає увагу на те, що структурними елементами відповідальності, як характеристики ділової людини, є вимогливість, принциповість, самокритичність [204, с. 13]. І додає, що у здатності відповідальної людини бути вимогливою і принциповою спеціалісти вбачають критичну спрямованість в першу чергу на себе, свої дії, вчинки, поведінку [204, с. 18].

У свою чергу В. Гольнєва, аналізуючи організованість школярів, вважає, що цілеспрямованість включає високу вимогливість до себе, а також те, що від вимогливості до себе залежить планування, та розподіл часу учнями старшої школи [48, с. 9]. Цю думку підтверджує М. Ярмаченко, пов'язуючи самоконтроль з самовимогливістю, мірою розвитку почуття відповідальності за власні дії та вчинки [140, с. 408].

Вимогливість до себе і самокритичність, зазначає І. Кочетов, – це шлях пізнання себе і умова самоповаги [81, с. 90]. Продовжуючи думку автора, можемо стверджувати про те, що якщо особистість не доклала або доклала недостатньо зусиль до власного розвитку, то вона не може поважати себе. Адже, як зазначає В. Рибалка, у структурі особистості, гідність реалізується через такі чесноти, як благородство, скромність, відповідальність, вимогливість до себе [169, с. 27].

Вимогливість до себе, вважає П. М'ясоїд, корелює з дисциплінованістю, скромністю, організованістю, правдивістю, відповідальністю, зосередженістю та принциповістю [120, с. 446]. У контексті останнього, С. Карпенчук розглядаючи поняття вимога і дисципліна зазначає, що вони взаємопов'язані, але не тотожні, адже вимога є основою дисципліни [66, с. 184]. З цього можна зробити припущення, що дисциплінованість тісно пов'язана з вимогливістю. Знаходимо підтвердження цього в думці В. Мясіщева, в якій він підкреслює, що дисципліна є вираженням свідомого ставлення до вимог [119, с. 32].

Аналізуючи зазначене вище, не важко помітити, що вимогливість до себе науковці частіш всього ставлять в один ряд з морально-вольовими якостями особистості. В. Сухомлинський з цього приводу писав: “Від того наскільки вимогливо і прискіпливо ставиться людина сама до себе, залежить її моральне

обличчя” [194, с. 582]. Підтвердженням цього також слугують дослідження, предметом яких є морально-вольова сфера особистості (Л. Рувинський [171], Г. Рябоконт [173], В. Савченко [174], Л. Сапожнікова [178, с. 85] та ін.

На думку О. Єрмолаєвої [54], О. Зубрової [62], Б. Теплової [195] вимогливість до себе – одна із характерних ознак людини сильної волі. Враховуючи те, що воля потрібна для подолання перепон, постійного розходження між “не хочу” і “потрібно” [164, с. 110], можемо констатувати, що вимогливість передбачає внутрішнє напруження, при цьому зусилля суб’єкта спрямовані на подолання не лише зовнішніх а і внутрішніх перешкод у досягненні мети.

Таким чином, попри різне змістове наповнення, віднесення вимогливості до ситуативних або постійних проявів особистості, беззаперечно звертає на себе увагу те, що вимогливість постає як якісна характеристика особистості, що пов’язана з продуктивною стороною діяльності та звернена на потенційні можливості людини. З огляду на те, що потенціал є можливістю людини до діяльності у певній галузі, її здатністю задовольняти конкретний ситуаційний імпульс до самоствердження [84, с. 134], можемо зробити припущення, що без вимогливості до себе не можливе й удосконалення в діяльності, досягнення успіху в ній.

Частіше всього об’єднуючим моментом у різних змістових характеристиках вимогливості постає її активно-дієвий характер [25; 43; 70; 71; 80; 122; 178 та ін.]. З метою більш глибокого усвідомлення предмета нашого дослідження розглянемо категорію “активність”. Активність розуміється як міра діяльності, як рівень на якому відбувається процес, як потенційні можливості суб’єкта, як сукупність ініціативних дій суб’єкта, що зумовлені його внутрішніми суперечностями, котрі опосередковуються впливами оточення. Активність з одного боку – це будь який прояв психіки, спрямований на пошук і осмислення тих характеристик психічного, що виходять за межі адаптативної, пристосовницької діяльності індивіда [165, с. 51].

Зарубіжні концепції розвитку особистості і професійного розвитку, як

цілісного процесу, розглядають активність особистості, як детермінанти цього процесу (А. Маслоу [103], Х. Хекхаузена [229], Ф. Хоппе [231], К. Левін [234] та ін.). Так, Х. Хекхаузен пов'язує активність особистості з переживанням успіху чи не успіху у власній діяльності [229, с. 148-154]. Активність суб'єкта, спрямована на досягнення певної цілі, зазначає К. Левін. Коли людина зустрічає на своєму шляху перешкоди, вона обирає більш реальну ціль, що є основою для визначення рівня домагань [234, с. 186-191].

У психологічному словнику зазначається, що особистість характеризується активністю (суб'єктністю), тобто прагненням виходити за власні кордони, розширювати сферу власної діяльності, діяти за межами вимог ситуації та рольових приписів [166, с. 193]. Саме цей процес був описаний В. М'ясищевим, так науковцем звертається увага на зв'язок здібностей, творчості та обдарованості з відповідністю результату діяльності суспільним вимогам. Механізм творчості він пов'язує з критичним ставленням людини до себе, що психологічно виступає вимогою нового, яку вона пред'являє до своєї діяльності. Така вимога нового органічно пов'язується зі сприйнятливістю індивіда до умов життя та вимог оточуючого і формуючого середовища. Ці вимоги і ця вимогливість є масштабом для оцінки досягнень і умов задоволення. Характерна ознака обдарованості полягає у випередженні людиною вимог, презентованих їй безпосереднім оточенням [119, с. 286-301]. Отже, можна простежити думку автора, в якій вимогливість є похідною від вимог середовища, які сприймаються або не сприймаються залежно від ставлення до них. Свідоме прийняття суспільних норм трансформується у індивідуально вибіркове ставлення до оточуючого, і передусім до себе як до особистості, яка не лише свідомо виконує вимоги, а й критично ставиться до них, виробляє власні до себе і до світу.

У контексті нашого дослідження цікавими є погляди М. Боришевського та Г. Балла, в яких науковці пов'язують вищі рівні активності особистості з досягненням індивідом справжньої "свободи", коли обставини життя великою мірою підпорядковуються волі і свідомості людини [165, с. 49]. Основними напрямками такої активності, на думку Г. Балла є вольова активність, що

забезпечує мобілізацію індивіда на подолання усвідомлюваних ним перешкод; соціальна активність, що полягає у здійсненні соціально значущих дій (вчинків) і прийнятті на себе відповідальності за них. Крім цього, він виділяє: понаднормативну активність, яка відзначається перевищенням, збагаченням і узагальненням поставленим із зовні вимог; творчу активність, що передбачає розв'язування задач, спосіб і можливі результати яких, заздалегідь не відомі суб'єкту; надситуативну активність – вихід за межі ситуації, що передбачається нормою або досвідом суб'єкта; активність самокерування – спрямована на самопізнання і самовдосконалення, побудову і реалізацію життєвих стратегій, організацію свого життєвого шляху, тобто вона націлена на особистісний розвиток, важлива в самовизначенні і самовираженні. Поєднання різних напрямків активності характеризує індивідуальність особистості [160, с. 57-58], зазначає вчений.

Таким чином, категорія активність та її рівні (за Г. Баллом [160]) дають змогу глибше усвідомити зміст самовимогливості. Самовимогливість, на нашу думку, є активністю, спрямованою на подолання перешкод, вирішення завдань, детермінованих взаємодією особистості з зовнішнім предметним світом. Це усвідомлена взаємодія з самим собою, що детермінується внутрішньою потребою та спонукає особистість до активної взаємодії з середовищем і самим собою.

Отже, самовимогливість відноситься до феноменів “само”, що вказує на внутрішню зумовленість процесів вимогливості, спрямованість на себе [165, с. 5], спеціально організовану суб'єктну діяльність [18], приналежність до самосвідомості (О. Винославська [162], В. Рибалка [168; 169], Л. Сапожнікова [178], І. Чеснокова [206], та ін.). Участь вимогливості до себе у процесах самовиховання [28; 66; 71; 72; 81; 127; 213], також підтверджує приналежність предмету нашого дослідження до рефлексивних процесів самосвідомості.

У психолого-педагогічній науці існують різні трактовки самосвідомості як найважливішої суб'єктивної реальності людини. Самосвідомість є результатом, продуктом, компонентом становлення людини як особистості [3; 4; 61; 91; 143; 163; 170; 190; 206 та ін.], виступає її найскладнішою інтегративною якістю,

необхідною внутрішньою умовою безперервного розвитку особистості, що встановлює рівновагу між зовнішніми впливами, внутрішніми станами особистості і формами її поведінки [206, с. 48]. Самосвідомість розкривається як усвідомлення людиною свого способу життя, своїх відносин зі світом і іншими, і одночасно як вираження свого ставлення до світу [170, с. 267-268]. Функціонально – цільове призначення самосвідомості розглядається як історична необхідність самоконтролю поведінки людини в суспільстві, а також із необхідності пізнання і усвідомлення людиною самої себе, свого місця в здійснювальних нею реальних відносинах, в регуляції (адаптації) і інтеграції власної поведінки і діяльності, в забезпеченні власного становлення і розвитку [190; 192].

Результатом самосвідомості, на думку В. Мясіщева, повинно бути не лише прийняття себе, але й віра у свої сили, в здатність зробити правильний вибір стосовно самого себе. Диференціація самосвідомості обґрунтовується ним в єдності нарощення глибини усвідомлення реальної дійсності і формуючихся психологічних структур ставлення особистості до її вимог, а також вимог особистості до дійсності [119, с. 52-53].

Самосвідомість частіш всього вивчається в контексті самоставлення особистості [137; 192; 206 та ін.]. Так, І. Чеснокова, зазначає, що адекватно усвідомлене і послідовне емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе яке виявляється в самолюбстві, гордості, самоповазі, вимогливості та ін. – є центральним утворенням внутрішнього психічного світу, що створює єдність і цілісність, узгоджуючи та упорядковуючи внутрішні цінності особистості, прийняті нею по відношенню до самої себе [206, с. 110].

За В. Століним, на індивідному рівні самосвідомості самоставлення суб'єкта базується на оцінці соціальної бажаності сприйнятих власних якостей відповідно до зовнішніх вимог, на особистісному рівні – на основі реєстрації відповідності суб'єкта самому собі, виробленню власних критеріїв та вимог до життя [192, с. 99]. Формами вираження самоставлення в самооцінках є гордість, самолюбство, марнославність, вимогливість, самоповага, совісність. Види

самостворення розглядаються у зв'язку з рівнями самосвідомості за критеріями змісту оцінних основ. На більш низькому рівні самосвідомості (у підлітків) оцінною основою виступає не завжди адекватний, не стійкий суперечливий “еталон дорослості”, на більш високому рівні – вимоги суспільства до людини і його власні вимоги до себе [206, с. 110]. Саме у межах понять “створення” і “самостворення”, зазначає О. Мельник, розкривається у всій значущості професіоналізм особистості, як домінуючий фактор детермінації професійного саморозвитку, який забезпечує проходження не лише процесів самопізнання, самооцінки і самовизначення та самовдосконалення, а й саморозуміння та самоприйняття власної неповторності, яке перебуває в межах динамічних вимог ринку праці [107, с. 14].

Отже, самовимогливість є стійким утворенням внутрішнього психологічного світу людини, яке дає можливість узгодити зовнішні і внутрішні вимоги. З метою більш глибокого змісту поняття “самовимогливість” проаналізуємо праці, в яких науковці відносять вимогливість до структурних елементів самосвідомості особистості, що втілюються у самостворенні (Л. Сапожнікова [178], І. Чеснокова [206]), саморегуляції (О. Винославська [162]), самооцінці (Л. Божович [29]), базується на самосвідомості та самоконтролі (В. Рибалка [169]).

Самовимогливість, вважає О. Винославська, належить до структурного компоненту самосвідомості, який разом з самодисципліною, самонаказом, самоконтролем та саморегуляцією характеризує вольову діяльність людини [162, с. 243], а отже втілюється в поведінці людини. Вольова форма самосвідомості проявляється в свідомій регуляції особистістю своїх дій і вчинків, в специфічній функції або формі самосвідомості – самоконтролі, орієнтуючим людину на зовнішні речі, в регулятивній дійсно - вольовій стороні самосвідомості або саморегуляції [3; 163; 164; 190; 192].

За цих умов, самоконтроль постає як один із виявів усвідомленої регуляції людиною власної поведінки та діяльності з метою забезпечення відповідності їх результатів, поставленим цілям, пред'явленим вимогам, нормам і правилам. [140,

с. 408]. Зокрема І. Чеснокова виділяє дві системи саморегулювання: система “Я та інші” та система “Я та Я”. Перша спрямована на адаптацію людини, друга – на специфічну взаємодію з самим собою, та полягає в усвідомленій роботі над собою. Ці системи тісно пов’язані між собою, перша є стимулом існування другої. Самокритика виступає важливим моментом при переході з однієї системи на іншу [206, с. 95-100]. На нашу думку, самовимогливість тісно пов’язана з функціонуванням другої системи, що дозволяє поставити самовимогливість в один ряд з найважливішими процесами самосвідомості, які беруть участь в саморозвитку та самовдосконаленні особистості.

Аналіз ряду психолого-педагогічних праць [56, с. 217; 167, с. 352; 184, с.303; 206, с. 132 та ін.], дає можливість стверджувати, про наявність кореляційного зв’язку адекватної і критичної самооцінки з високими вимогами до себе.

Для уточнення наших поглядів, розглянемо дослідження науковців, які безпосередньо пов’язують самовимогливість з процесами самосвідомості. Так, Л. Сапожнікова відносить вимогливість до себе до складових самосвідомості які є ознаками позитивної активності особистості [178, с. 65], що виявляються в відстоюванні бажаної поведінки, вмінні зробити правильний вибір, трансформації намірів в реальну дію [178, с. 63]. Одиниця “вимагають” вважає В. Сафін, має спонукальну силу і безпосередньо пов’язана з самосвідомістю особистості [179, с. 16]. Вимогливість підкреслює О. Винославська, є одним із механізмів саморегуляції Я-концепції і втілюється в вербалізованій формі власного бажання – “Мені потрібно” [162, с. 246]. На думку Р. Мейлі вимогливість до себе виявляється в поведінці як втілення образу самого себе або ідеального образу, тобто є складовою “Я-образу” [106, с. 198].

Тісний взаємозв’язк вимогливості з самосвідомістю підкреслюється Т. Сорочан, яка зазначає, що активізація особистісних норм, підвищення їх регуляторних функцій відбувається за умов, якщо людина виконуючи вимоги співвідносить їх з внутрішніми вимогами і вони відповідають їм, якщо вона здатна доволіно контролювати свої дії та результати, відчуває особисту

відповідальність за свої дії. Якщо поведінка відповідає особистій нормі, людина відчуває повагу до себе, впевненість у правильності своїх дій [188, с. 122].

Отже, вище перераховані погляди науковців дають підстави говорити, що самовимогливість втілюється в вольовій поведінці, безпосередньо впливає на самооцінку особистості і відповідно на рівень самоповаги. Самовимогливість важлива для адекватної взаємодії зі світом та іншими, корелює зі здатністю до співпереживання, співчуття та розуміння інших. Підсумовуючи, можемо зазначити, що самовимогливість може розглядатися як компонент самосвідомості і характеризується критичним (вибірковим) сприйняттям вимог оточуючої дійсності, виробленням власних вимог до себе та своєї діяльності і поведінки та прийняттям відповідальності за їх здійснення.

Таким чином, проведений детальний психолого-педагогічний аналіз предмета нашого дослідження дає можливість констатувати, що “вимогливість до себе” частіш всього науковці розглядають як важливу для особистості і суспільства рису характеру (В. Богданов [26], О. Бодальов [28; 71], О. Ковальов [70; 71; 72], Г. Костюк [80], О. Кочетов [81], С. Максименко [99; 100], П. Мясоїд [120], Б. Теплов [195] та ін.); як морально-вольову якість (І. Бех [15; 16], Л. Божович [29], А. Макаренко [97; 98], Г. Неровних [122], Л. Рувинський [171], В. Сухомлинський [193; 194] та ін.); як професійно важливу характеристику (Л. Барановська [13], В. Блюмкін [25], О. Єрмолаєва [54], О. Зуброва [62], Т. Сорочан [188], Н. Чабан [206] та ін.); як складову, неодмінну умову самовиховання (О. Бодальов [71], С. Карпенчук [66], О. Ковальов [72], О. Кочетов [81], П. Осипов [127], М. Фіцула [213] та ін.), яка є складовою структури самосвідомості особистості (О. Винославська [162], В. Рибалка [168; 169], Л. Сапожнікова [178], І. Чеснокова [206] та ін.).

Було з'ясовано, що зміст зазначених вище термінів характеризується багатоманітністю і неузгодженістю, що значно утруднює процес їх дослідження. Але спільні характеристики дозволили з'ясувати сутність змісту вимогливості до себе і самовимогливості. На основі розгляду категорій “риса характеру” “професійно важлива якість”, “активність”, “свідомість” тощо, було зроблено

висновок, що самовимогливість — є активністю, спрямованою на подолання перешкод, вирішення завдань, детермінованих взаємодією особистості з зовнішнім предметним світом. Це вимогливість суб'єкта спрямована на самого себе, яка постає як усвідомлена взаємодія з самим собою, що детермінується внутрішньою потребою та спонукає особистість до активної взаємодії з середовищем і самим собою. Саме тому, самовимогливість є стійким утворенням внутрішнього психологічного світу людини, втілюється в вольовій поведінці, безпосередньо впливає на самооцінку особистості і відповідно на рівень самоповаги. Самовимогливість важлива для адекватної взаємодії зі світом та іншими, безпосередньо приймає участь в саморозвитку та самовдосконаленні особистості. Отже, самовимогливість постає як компонент самосвідомості і характеризується критичним (вибірковим) сприйняттям вимог оточуючої дійсності, виробленням власних вимог до себе та своєї діяльності і поведінки та прийняттям відповідальності за їх здійснення.

1.2 Методологічні підходи до проблеми формування самовимогливості у старшокласників

Психолого-педагогічний аналіз проблеми самовимогливості дає можливість стверджувати, що її формування залежить від характеру вимог, які висуваються з боку інших, а також від врахування особливостей мотивації діяльності учня, успіхів в ній, домагань, взаємин з іншими. Однак зазначимо, що експериментальні дослідження предметом яких була вимогливість до себе були здійснені у 60-80-х роках минулого століття О. Бодальовим [28; 71], В. Гапоновим [43], Н. Нєровних [122] та Л. Сапожніковою [178].

Аналіз зазначених досліджень дав можливість з'ясувати, що для формування вимогливості використовувались переважно методи, які передбачають організацію діяльності і формування досвіду суспільної поведінки через усвідомлення учнями власних потреб в умовах оцінки вчителів, колективу. Вимоги при цьому розглядаються як шлях впливу на особистість, а вимогливість

– як якість особистості сформована під цим впливом. Сучасні науковці натомість віддають перевагу методам впливу на свідомість і самосвідомість вихованців, виходячи з того, що виховання має спонукати учнів до саморозвитку на основі ґрунтового усвідомлення свого внутрішнього світу, ціннісних переживань, рефлексії тощо [20; 69; 107; 166 та ін.].

Таким чином, можемо стверджувати, що процес формування самовимогливості у старшокласників є недостатньо дослідженим. Виходячи з цього виникає необхідність більш глибоко розглянути теоретико-методологічні погляди науковців на проблему взаємодії особистості і виховних впливів середовища. Цілеспрямований вплив в якому особистість виявляється і формується здійснюється за рахунок виховання [2; 14; 17; 66; 110; 119; 127; 170 та ін.]. З цього приводу О. Ковальов зазначає, що під впливом обставин життя і виховання, у людини формується свідомість і самосвідомість. Людина починає співвідносити свої потреби й інтереси з обставинами і вимогами суспільства та вибирає потрібний образ життя і характер поведінки. Збільшуючи вимоги, людина поступово стає все більш і більш вимогливою до себе і починає виховувати себе з тим, щоб розвивати свої сили і привести їх у відповідність з вимогами суспільства та з вимогами діяльності, що ускладнюється та розвивається [70, с. 270].

На думку Л. Божович, цілі виховання мають бути результатом втілення вимог, які висуває до людини суспільство, в конкретні вимоги до дитини – до її інтересів, прагнень, почуттів і вчинків. Саме система таких вимог, які з одного боку виходять із загальних цілей виховання, з іншої опосередковуються віковими особливостями дитини і має стати педагогічною метою, яка визначає зміст і методи виховання дітей на кожному етапі їх розвитку [29, с. 19].

Отже, процес формування постає як система впливів на вихованця, що мають бути посильними, зрозумілими, особистісно-значущими. Однак, питання співвідношення зовнішнього і внутрішнього у вихованні, їх взаємодії залишається тривалий час дискусійним як у вітчизняній так і зарубіжній науці [228; 239; 244]. В кожній ситуації взаємодії людини зі світом, вона одночасно

звернена і до світу і до самої себе. Подвійна спрямованість психіки припускає наявність довіри до світу як умови взаємодії з ним і наявність довіри до себе як умови активності особистості. Отримати рівновагу людина може шляхом збільшення довіри до світу та довіри до себе. Міра співвідношення довіри до себе і світу постійно порушується, що призводить до саморозвитку особистості, до пізнання і перетворення світу [164, с. 249].

Представники гуманістичного напрямку натомість вважають, що людина не прагне до рівноваги з середовищем, а прагне навпаки її порушити. Рівновага, адаптація, укорінення в середовищі зменшують або нівелюють прагнення до самоактуалізації. На їх думку, самоактуалізація є головною детермінантою розвитку людини і суспільства [95; 103; 106 та ін.]. Соціальний тиск зменшує автономність і незалежність людини. Розвиток дитини здійснюється не шляхом однобічного впливу середовища на особистість або навпаки, а в результаті їх постійної взаємодії. Людина знаходиться в стані постійного конфлікту, постійної динаміки, подолання зовнішніх і внутрішніх протиріч. Це направлення сфокусоване не стільки на зовнішніх, детермінуючих розвиток і поведінку особистості причинах, скільки на тому як внутрішнє реалізує себе в перебудові зовнішнього світу [1]. Психіка не є відображенням зовнішнього світу і не прагне пристосуватися до нього [103, с. 228]. Більш того, здатність до пристосування не є синонімом психічного здоров'я [103, с. 256]. З цього приводу С. Мадді ставить проблемне питання – вища форма життя – це трансцендентність чи адаптація? [95, с. 196].

При розгляді питань що стосуються адаптації, наголошує О. Вітковська, важливим є з'ясування того, що саме мається на увазі: зміна особистості на догоду вимогам середовища, або знаходження нею свого місця серед людей і обставин у прийнятих для неї межах. Обидва процеси можуть відбуватися в житті кожної людини і різниця між ними не завжди помітна. Саме тому, вчена розмежовує адаптацію, як гармонізацію і встановлення узгодженості між людиною і середовищем, та адаптацію, як деградацію, спрощення, поверхове пристосування [36, с. 58].

Проблема пристосування, привласнення та адаптації особистості до середовища або навпаки, відчуження від нього, тривалий час викликає інтерес у науковців. Ще у XIX ст. О. Лазурським відповідно того наскільки людина пристосовується до вимог суспільства була розроблена класифікація рівнів особистості. Так, на нижньому рівні психічного розвитку вплив зовнішнього середовища і зовнішніх обставин є переважаючим, тому середовище пристосовує психіку людини до своїх запитів і вимог. За середнього рівня психічного розвитку є значно більшою здатність індивіда пристосуватись до вимог зовнішнього середовища, знайти в ньому своє місце і використати для своїх цілей. Вищий рівень характеризується не лише пристосуванням до вимог середовища, а й видозміною і переробкою його відповідно до власних прагнень і потреб [89].

Радянська наука запропонувала свою версію предметного простору, зафіксовану в матеріалістичних постулатах і принципах марксистської психології. В динаміці поглядів інтерес до внутрішньої будови суб'єктивного світу, змінився інтересом до зовнішньої детермінації психічного (відношення між психікою і детермінуючими її зовнішніми об'єктивними явищами: організм, середовище, поведінка). Наступним кроком було усвідомлення того, що розуміння людини не досягається розумінням структурної організації внутрішнього світу і виділенням основних зовнішніх детермінант, які обумовлюють становлення змісту внутрішнього світу людини.

Внутрішній зв'язок і єдність категорій свідомості і діяльності був розкритий С. Рубінштейном саме через їх єдність в категорії “суб'єкт”, що дало можливість розглядати категорію “особистість”, як предмет психологічного дослідження і методологічний принцип та зрозуміти зв'язок всіх складових психіки людини і зміни, що відбуваються з людиною в процесі її розвитку [170, с. 255]. Більшістю дослідників суб'єктність розуміється як центральне утворення людської реальності, інтегрує такі її характеристики як активність, рефлексивність, ініціативність, творчість, етичну зрілість, самодетермінацію, саморегуляцію, усвідомленість, самостійність [3; 4; 6; 7; 8; 31; 100; 143; 149; 163; 164; 170 та ін.]

Зовнішнє виступає як інструмент, що трансформує внутрішні можливості у

діяльність, яка в свою чергу детермінує розвиток особистості [6; 29; 91; 143; 170; 192; 195 та ін.]. Побудова образу зовнішньої реальності є в тій чи іншій мірі актуалізацією тієї чи іншої частини уже існуючого образу світу і лише потім це процес уточнення, виправлення, збагачення або радикальної перебудови актуалізованої частини картини світу [187, с. 15-16]. По мірі формування особистості, нарощення психічної реальності вона все в більшій мірі визначає як результати конкретного акту відображення, так і саму відображувальну зовнішню по відношенню до психіки реальність. Об'єктивна реальність середовища, що обумовлює життя людини є прямим наслідком і втіленням її психічної активності [164, с. 145].

Отже, концепція особистості як суб'єкта життєвого шляху дозволила розглядати не лише залежність особистості від її життя але й залежність життя від особистості. суб'єкт – це особлива категорія, що описує людину як джерело пізнання та перетворення дійсності. Вона відображає активне ставлення людини до оточуючого світу і до самого себе. Саме категорія суб'єкт долає дефіцитарність детерміністичного підходу в інтерпретації психіки особистості. Але не дивлячись на значимість суб'єктності, взаємодія людини зі світом і досі інтерпретується переважно в контексті “адаптивної парадигми” [164].

Оточуюча дійсність, стверджував В. Мясіщев, разом з вимогами до людини, надає їй певних можливостей. Боротьба та єдність протилежностей тут полягає в тому, що життя створює мінливі умови (суспільні вимоги та можливості), які перетинаються зі сформованими у людини потребами та її внутрішніми можливостями. Це протиріччя спонукає її до оволодіння нового та переробки самої себе, внаслідок чого виникають нові потреби і нові внутрішні можливості [119, с. 53].

Узгодження системи потреб індивіда з системою означених в культурі з подіями середовища і системою інтеріоризованих способів діяльності, орієнтованих на присвоєння предметів, відповідних до потреб людини – ось завдання яке вирішується в онтогенезі по мірі формування психічної організації і особистості як вершинного інтеграла цієї організації [164, с. 141].

Зазначене вище знаходить практичне підтвердження в працях сучасних зарубіжних дослідників. Так, бізнес-психолог Л. Баумгартнер, зазначає, щоб почуватися впевнено в сучасних умовах, людина має знайти баланс між внутрішнім світом і зовнішнім середовищем. Підвищення вимог до зовнішнього середовища, призводить до дистанціювання від власних ресурсів і потреб, доводить клініцист [221].

Таким чином, виховний вплив має викликати відповідну внутрішню реакцію, яка буде сприяти не лише узгодженню зовнішніх і внутрішніх вимог, а й дозволить реалізувати основні потреби особистості. До основних потреб, що обумовлюють динаміку особистості відносяться: потреба в самоактуалізації, в експансії і розширенні Я, що виявляється через тенденцію до оволодіння зовнішнім простором, потреба у внутрішній узгодженості і збереженні цілісності, потреба в оволодінні і підтримці цілісності зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного простору психіки людини [164, с. 150].

В концепції самопричинності, В. Петровський звертає увагу, що одним із просторів існування особистості є вона сама. Людина вступаючи в кожний з зовнішніх та внутрішніх просторів, знаходить в них свою присутність. Суб'єктність, на його думку, це здатність бути причиною себе, відтворювати своє існування в світі [143].

На думку Т. Титаренко, зовнішні і внутрішні обмеження особистість долає настільки, наскільки адекватно моделює майбутню траєкторію відповідно до очікувань соціуму і власного потенціалу [55, с. 19]. Особистість вибудовує та реконструює життєвий світ, структуруючи зовнішню дійсність відповідно до внутрішньої, а внутрішню відповідно до зовнішньої. Саме тому, для людини важливо проектування та побудова такого життєвого світу, який людину влаштовує [55, с. 9]. Таким чином особистість як найвищий інтегратор психічної реальності перевертає напрямлення детермінуючих впливів (зовнішнє детермінується внутрішнім, об'єктивне суб'єктивним, матеріальне ідеальним) [164, с. 146]. На думку О. Асмолова, на певному етапі розвитку особистості взаємовідносини між особистістю і взаємопороджуючою її основою змінюються.

Отже, в процесі життя позначається перехід від режиму споживання засвоєння культури до режиму оволодіння [8, с. 161-162].

У цілому аналіз робіт по проблемі відношення “особистість – середовище” (об’єктивна реальність) дозволяє уявити процес становлення і розвитку особистості як процес зміни змісту даних відношень і визначити, що ріст суб’єктності реалізується в прагненні особистості екстеризувати себе в середовище, привносячи в неї своє, перетворюючи її у співвідносності з власними смислами. Для визначення цього процесу використовується поняття оволодіння. Людина може бути спрямована на оволодіння простором, часом, собою (формування сильного вольового характеру). Внаслідок оволодіння людина привносить особисте в зовнішнє середовище. Оволодіваючи об’єктивними просторами буття особистість як суб’єкт створює і трансформує середовище свого життя, свій організм, свою поведінку [164, с. 148; 189, с. 18]. Зокрема, В. Кремень зазначає, що буттєвість людини, її свідомості і мислення передбачає осягнення людиною причетності до глибинних основ життя, вихід за межі будь якої обмеженості, отже існуючи в часі, людина може жити “духовно у вічному” [84, с. 105].

Дослідження наукових робіт з приводу взаємодії особистості і середовища дає можливість розглядати процес формування самовимогливості виходячи з культурно-історичної теорії розвитку Л. Вигоцького, в якій науковець зазначає, що усяка функція в культурному розвитку дитини з’являється на сцені двічі, спочатку в соціальному плані потім психологічному, спочатку як форма співробітництва між людьми, як категорія колективна, інтерпсихічна, потім як засіб індивідуальної поведінки, як категорія інтрапсихічна [41, с. 247-253]. Цей процес відбувається завдяки інтеріоризації. Стаючи індивідуальною формою поведінки, функція в процесі тривалого розвитку втрачає риси зовнішньої операції і перетворюється в операцію внутрішню [42, с. 160-162]. Процес розвитку є неперервним процесом саморозвитку, що характеризується виникненням і утворенням нового, того, чого не було на попередніх ступенях. Вищі психічні функції забезпечують людині оволодіння власною поведінкою [41].

Отже, процес формування вимогливості до себе детермінується зовнішнім впливом на дитину. В основі цілеспрямованого виховання лежить певна вимога, яку сучасна теорії та методика виховання розглядає як педагогічний вплив на свідомість вихованця з метою викликати, стимулювати чи загальмувати окремі види його діяльності. Розвиток вимогливості відбувається шляхом інтеріорізації зовнішніх норм, які визначають її зміст.

Чим старша дитина, тим більший відбиток накладають на неї умови, що характеризують життя певного суспільства і особливості її власного індивідуального образу життя [29; 214]. Крім того, кожний період ставить завдання виховання по-новому, вирішення яких потребує нових нестандартних рішень [9, с. 17]. Так, у молодших школярів вимогливість виявляється на рівні свідомого підкорення вимогам в умовах контролю вчителя, батьків, колективу і на рівні безпосередніх потреб особистості до самовдосконалення, коли особистість виявляє вимогливе ставлення з власної ініціативи, прагнучи досягти кращих результатів у діяльності. Уже у підлітка виникає система своїх власних вимог і норм і він може їх добровільно відстоювати. В підлітковому віці починають розвиватися ті внутрішні процеси (відповідальність, самоконтроль, самостійність), які в кінці підліткового віку призводять до формування відносно самостійних і стійких поглядів, оцінок, відносно стійкої системи ставлень до оточуючих і до самого себе [29, с. 294]. Процес самопізнання який має вигляд потреби, порівняння себе з іншими і оцінка якостей своєї особистості в підлітковому віці пов'язані з зовнішніми і внутрішніми обставинами: вимогами до самостійності, прагненням знайти своє місце в колективі, оцінці якостей своєї особистості. Підліток прагне зайняти в колективі певне місце, на її основі і відбувається засвоєння підлітком моральних вимог колективу на цій основі формуються власні вимоги до себе, самооцінка, ідеали і прагнення до їх досягнення. Тим не менше стійка самооцінка та ідеали починають складатися до кінця підліткового віку, що не може повністю забезпечити усвідомленого керівництва своєю поведінкою [29, с. 398]. У підлітковому віці зазначає Л. Сапожнікова, інтенсивно розвивається самосвідомість, формуються такі

важливі її особливості як самокритичність, самолюбство, почуття власної гідності, вимогливість до себе [178, с. 51]. Підліток в значній мірі здатний керуватися в своїй поведінці тими вимогами, які він сам до себе пред'являє. Однак образ, ідеал на який спрямований підліток ще не стійкий, а його власні вимоги до себе потребують постійної підтримки з боку оточуючих [29, с. 410].

Таким чином, по мірі зростання дитина починає усвідомлювати вимоги суспільства, колективу, та розуміти, що її діяльність не співпадає з ними. Це спонукає її до зміни себе та своєї поведінки. Поволі відбувається перехід зовнішніх вимог у внутрішні. Детермінується такий перехід тим (В. М'ясищев), що людина формує певні способи дії, які сприяють виникненню та розвитку у неї свідомих психічних властивостей (коли соціальне із зовнішніх умов, впливів, вимог, зразків, знань і вражень переходить у внутрішні потреби, звички, вимоги особистості до себе і оточуючих). Індивідуальне поступово, критично, не без боротьби реорганізується соціальним і стає соціальним, не втрачаючи індивідуальності, але набуваючи нового соціалізованого характеру. Однією з сторін розвитку особистості, переконує вчений, є нарощування й збагачення системи її можливостей і потреб (вимог до життя) [119, с. 52].

Формування програми самовиховання, у праці Л. Рувинського здійснюється за рахунок переходу зовнішніх вимог до людини у внутрішні вимоги до своєї діяльності. Цей процес відбувається завдяки установленню людиною невідповідності між вимогами до неї і її поведінкою, яка вироблена на основі самозобов'язань виконати намічену програму по самовихованню [171, с. 54-55].

Інтеріоризуючись, вимоги починають виступати як рушійна сила процесу самовиховання. На думку І. Бежа, спершу одна людина обґрунтовує необхідність певних вимог, а інша виконує їх, а потім людина сама наказує собі і сама виконує [17]. Гармонійне поєднання вимог та особистісної ініціативи сприяє тому, що вимога перетворюється у самовимогу, в усвідомлену необхідність. Про те, що вимога внутрішньо приймається свідчить про зародження власної вимогливості як особистісної якості [22, с. 28]. Таке твердження дає нам можливість прослідкувати та в подальшому обґрунтувати процес формування

самовимогливості у старшокласників.

Слід зазначити, що у радянський період розвиток особистості розглядався переважно як процес формування особистості внаслідок інтеріоризації впливу оточення і згідно його вимогам, а не розвитку індивідуальності. Так, в працях науковців того періоду знаходимо чітке посилення саме на потребу формування відповідності людини вимогам середовища. Натомість гуманістичні концепції розкривають внутрішні чинники і джерела розвитку і становлення особистості. Розробляючи особистісно-орієнтований підхід у вихованні дитини І. Бех наголошує, що їй має бути забезпечена можливість самостійно приймати рішення і відповідно поводитись. Ця вимога впливає із психологічної закономірності: діти привчені лише спостерігати і слухати, стають соціально пасивними, безпорадними перед світом, що їх оточує. Потрібні виховні впливи, які б спричинили внутрішню боротьбу дитини доти, доки вона сама прийме позитивне моральне рішення [17, с. 36]. Тільки шляхом аналізу, внесення пропозицій, критичності щодо власної діяльності дитина стає справжнім суб'єктом трудової діяльності та трудового виховання [22, с. 28]. На думку вченого, існує потреба сформувати такий спосіб поведінки, який би визначався усвідомленням її соціальної значущості та внутрішньої необхідності для суб'єкта, а не зовнішніми санкціями. Тому найголовнішим є перетворення соціальних і насамперед моральних вимог на певні мотиви, якості особистості, що визначають її вчинки [17].

У дисертаційному дослідженні С. Поліщук звертається увага на те, що здатність до вольової поведінки у дитини спочатку формується в процесі виконання вимог дорослих, а потім дитина починає виконувати власні вимоги до самої себе, долаючи небажані імпульси. Підпорядкування вимогам у дітей виховує вміння регулювати власну поведінку і водночас створює досконаліші форми управління нею. Для соціалізації у певному середовищі індивід повинен вийти за межі власних потреб і власного самоусвідомлення [151, с. 32-33].

На думку Н. Ціркун, воля формується в процесі використання дитиною по відношенню до самого себе тих засобів, які використовує по відношенню до неї

інша людини. Надскладний процес перетворення соціальних вимог в потреби дитини і складає зміст розвитку її мотивів. Але також дуже важливим є процес вироблення власних мотивів на основі самопізнання [203, с. 8].

Засвоєння вимог зазначала Л. Божович, відбувається тоді коли вони мають власний особистісний сенс для учня. Але при цьому вона застерігала, що організовуючи суспільну думку колективу, його вимоги і оцінки ми створюємо фактор впливу на особистість і якщо він буде у формі тиску, ми легко можемо отримати формалізм в засвоєнні вимог, оцінок, поведінки [29, с. 321]. Це попередження є актуальним і в наш час, адже в сучасній науковій і популярній літературі все частіше зустрічаються застереження щодо виховання у дитини надмірної самовимогливості, яка виявляється у бажанні отримувати завжди найкращій результат, бути бездоганною. В цьому контексті актуальними є погляди В. Сухомлинського, який вважав, що вимоги у вихованні мають бути посильними і розумними, намагання пристосуватись до всяких вимог, спотворить характер, почуття і волю [193].

Таким чином свідоме оволодіння власною поведінкою та психічними процесами на основі самопізнання та самооцінки дозволяє особистості стати полем влади самої себе. Такий тип інтериоризованої влади має велике позитивне значення для становлення і розвитку саморегулюючих, самоуправляючих і самоорганізуючих особистостей. А отже репрезентує індивідуальність особистості, що виявляється в самовимогливості. Однак, для того, щоб цей процес відбувся особистість має пройти складний шлях від свідомого підкорення вимогам в умовах зовнішнього контролю до розуміння та переживання соціальних норм, самостійного критичного виробленням власних запитів до своєї діяльності з обов'язковим прийняттям відповідальності за їх здійснення.

Виходячи зазначеного, можна зробити припущення, що саме період навчання в старшій школі є сензитивним для формування самовимогливості. Як зазначає Л. Божович, саме в цей період учень водночас з потребою відповідати вимогам оточуючих набуває здатності висувати вимоги до себе [29, с. 418]. Отже, важливим моментом психічного розвитку особистості стає самосвідомість на

основі інтересів до власної особистості та пізнавальних можливостей. В юнацькому віці соціальна ситуація обумовлює активізацію самосвідомості, визначає її змістовну характеристику [207, с. 76]. Саме тому, П. Осипов зазначає, що процес стимулювання самосвідомості учнів повинен мати професійну спрямованість [127, с. 90-91].

Більшість дослідників [12; 37; 43; 45; 57; 66; 72; 108; 117; 145; 153 та ін.] наголошують, що вибір професії постає перед старшокласниками як задача першочергової життєвої важливості, що створює своєрідну соціальну ситуацію розвитку, яка відрізняє старший шкільний вік від інших вікових періодів. Старшокласники спрямовані в майбутнє і весь їх розвиток починає визначатися цією спрямованістю [29; 68; 73; 135; 138; 207; 211 та ін.]. Однією з основних задач в юнацькому віці є розвиток готовності до життєвого самовизначення, тобто розвиток ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності і відповідальності [9; 214]. В юнацькому віці самосвідомість, рефлексія власного “Я” стають головним моментом розвитку психіки [138 с. 37; 214, с. 90]. Специфікою віку є швидкий розвиток спеціальних здібностей, як правило пов’язаних з професійною діяльністю, що обирається. Процеси індивідуалізації починають переважати над соціалізацією. Інтеграційні явища в особистості закладають підвалини індивідуальності, як вищої і найбільш розвиненої форми існування особистості. Старшокласник свідомо і постійно формує свою індивідуальність [138, с. 31]. Враховуючи власні уявлення, погляди, переконання, старшокласник починає діяти відповідно з поставленими цілями і свідомо прийнятими рішеннями. Він стає людиною яка часто створює своє середовище і спрямована на її активне перетворення. Ідеал людини починає виступати у свідомості старшокласника у вигляді системи моральних вимог, які школярі пред’являють до себе. Система потреб старшокласника упорядковується, інтегрується формуючимся світоглядом. Вимоги юнака до себе, підтримані його поглядами і переконаннями стають більш стійкими і дієвими. Під впливом світогляду виникає достатньо стійка ієрархічна структура мотиваційної сфери старшокласника, в якій визначальними є мотиви пов’язані з його поглядами і переконаннями.

Саме в мотиваційній сфері у юнаків відбуваються найбільші зміни, вона стає усвідомлено регульованою. В старшому шкільному віці власні задачі і вимоги учня пов'язані в єдину систему і втілені в деякій оригінальний зразок, не тільки стають спонуканими його поведінки, але й виконують функцію організації всіх інших його потреб і прагнень. У юнацькому віці з'являється особистісне новоутворення – здатність свідомо ставити цілі, пов'язані з майбутнім життям і діяльністю та досягати ці цілі [29; 73; 75; 135; 138; 207; 214 та ін.]. У теорії розвитку ідентичності, як твердо засвоєному і прийнятому образі себе, Е. Еріксон вважає, що в період юності кожна людина переживає кризу пов'язану з необхідністю самовизначення, яка має вигляд цілої серії соціальних та особистих виборів і ідентифікацій [253, с. 178-211], а отже потребує максимального напруження, внутрішньої активності та відповідальності.

Таким чином, найбільш значущою потребою в юнацькому віці є потреба професійного та особистісного самовизначення, яка обумовлює активізацію самосвідомості юнака, визначає її змістовну характеристику та стає головною рушійною силою подальшого розвитку. Процес професійного самовизначення потребує від юнака максимального напруження сил, вияву самоактивності, самостійності та відповідальності, саме тому, на нашу думку, формування самовимогливості є своєчасним і важливим завданням для старшокласників.

Здійснений аналіз проблеми формування самовимогливості, дав змогу з'ясувати, що вимогливість частіш всього розглядається як похідна виховної вимоги (Л. Божович [29], О. Ковальов [70], О. Леонтьєв [90], А. Макаренко [97; 98], В. Сухомлинський [193] та ін.). При цьому процес формування вимогливості постає як перетворення зовнішніх вимог у внутрішні потреби, вимоги до життя, до себе та до оточуючих. Однак, конкретні методи формування вимогливості у дітей молодшого шкільного та підліткового віку були окреслені в працях О. Бодальова [28], В. Гапонова [43], Н. Нєровних [122] та Л. Сапожнікової [178].

Зважаючи на те, що ці дослідження були здійснені в 60-80-х роках минулого століття, а також на те, що у формуванні вимогливості домінуючу роль відігравали методи які передбачають організацію діяльності і формування досвіду

суспільної поведінки через усвідомлення учнями власних потреб в умовах оцінки вчителів, колективу, а отже свідоме прийняття себе і вимогливість до становлення особистісних стандартів перебували поза межами досліджень вчених. Постала необхідність більш глибокого аналізу теоретико-методологічних підходів до формування самовимогливості.

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури (І. Бех [15; 16; 17], О. Бодальов [28], О. Ковальов [70; 71], В. Мясичев [119], Л. Рувінський [171], Л. Сапожнікова [178], М. Смирнов [187], та ін.), було з'ясовано, що процес формування вимогливості до себе детермінується зовнішнім впливом на дитину. Розвиток вимогливості відбувається шляхом інтеріорізації зовнішніх норм, які визначають її зміст.

Категорія суб'єкт, яка розкриває джерела і механізми самоактивності особистості, дає змогу розглядати самовимогливість як особистісне утворення суб'єкта професійного самовизначення, яке характеризується розумінням та переживанням соціальних норм майбутньої професії, самостійним критичним виробленням власних запитів до своєї профорієнтаційної діяльності з обов'язковим прийняттям відповідальності за їх здійснення. В онтогенезі самовимогливість проходить складний шлях трансформацій: від свідомого підкорення вимогам в умовах зовнішнього контролю до вимогливості з власної ініціативи, з метою досягнення кращих результатів. Вимоги старшокласників до себе стійкі і дієві, для них характерно те, що учень водночас з потребою відповідати вимогам оточуючих набуває здатності висувати власні вимоги до себе, діяти згідно з поставленими цілями і свідомо прийнятими рішеннями.

Таким чином, виходячи з особливостей старшого шкільного віку, а саме актуалізації потреби в професійному самовизначенні, а також того, що самовимогливість ми розглядаємо, як особистісне утворення суб'єкта професійного самовизначення, формування самовимогливості, на нашу думку, є своєчасним і важливим завданням для старшокласника.

1.3 Професійна орієнтація як система формування самовимогливості старшокласника

Актуальність формування самовимогливості у старшокласників доводиться у працях багатьох сучасних дослідників. Так І. Нікітіна, вивчаючи особливості суб'єктного самовизначення молоді, підкреслює, що у сучасних юнаків формуються переважно непродуктивні типи поведінки, вони прагнуть розв'язати проблеми за допомогою маніпулювання, стають більш вимогливими до інших і менш вимогливими до себе [121, с. 5].

Недостатній розвиток мотиваційно-вольового компоненту старшокласників, низька самокритичність і вимогливість до себе, на думку П. Осипова, призводять до труднощів у роботі над собою [127, с 88]. Часто процес формування професійно важливих характеристик зазначає Л. Ахтарієва, є безконтрольним, адже діти швидко засвоюють стереотипи поведінки з засобів масової інформації, та починають наслідувати певні патерни, віддаючи перевагу на користь егоїстичної поведінки та споживацького ставлення до життя [9, с. 20].

Можливість отримати швидко будь-яку інформацію, зазначає Ж. Петрочко, нівелювала у сучасної дитини потребу в творчому розвитку, пізнавальній активності, нестандартному пошуку [144]. Крім цього, сучасні дослідники наголошують на важливості формування тих характеристик (відповідальність, ініціативність, дисциплінованість, наполегливість, вимогливість), які допоможуть особистості досягнути успіху в будь якій діяльності, в тому числі і професійній [69; 79; 94; 109; 142; 144; 146; 167 та ін.].

Зазначимо, що формування самовимогливості не розглядалася в процесі професійної орієнтації, хоча виховання її складових завжди мало належний вияв в поглядах відомих педагогів та психологів (А. Макаренко [97], Г. Костюк [163], С. Русова [172], В. Сухомлинський [193; 194], К. Ушинський [201] та ін.). Присутність характеристик самовимогливості в зазначених вище працях дала змогу зробити висновок про важливість її формування процесі професійної орієнтації, яка є складовою частиною трудового виховання.

Радянська система також активно зосереджувала увагу на трудовому вихованні підростаючої особистості, умовах підвищення працездатності людини. Методологічний принцип єдності свідомості та діяльності (С. Рубінштейн) [170], теорія діяльності (О. Леонтьєв) [90] зумовили активні пошуки науковців спрямовані на вивчення впливу праці на розвиток особистості. Їх зв'язок та взаємовплив описаний О. Асмоловим [8], О. Леонтьєвим [90], Л. Мітіною [112], Б. Тепловим [195] та ін.

У працях В. Мясіщева зазначається, що праця є обов'язковою і не залежить від бажання людини, а визначається суспільними вимогами. Це положення дало йому підстави стверджувати, що завдання суспільно-трудового виховання полягають у синтезі бажання і обов'язку в праці, в поєднанні необхідності та свободи праці. З цього, на його думку, випливає найважливіше завдання виховання – зробити діяльність, яка вимагається, предметом потреби [119, с. 154].

Зв'язок працездатності з вимогами професійної діяльності активно вивчався Б. Ананьєвим, якій довів, що кожна професійна діяльність може бути успішною лише тоді, коли людина за здібностями відповідає вимогам і нормами професійної діяльності [5].

Вплив вимогливості до себе на розвиток здібностей особистості, що є умовою саморозкриття в творчій діяльності, обґрунтований в творчому доробку О. Ковальова, який зазначав, що істинно обдарована людина ніколи не задоволена власними досягненнями, вона постійно ставить перед собою все нові і нові завдання. Вимогливість до себе, наголошував вчений, змушує мобілізувати свої внутрішні можливості, шукати нові прийоми і способи праці, спонукає експериментувати і формувати в собі ті якості і знання, які необхідні для плідної діяльності [70, с. 251]. Невміння працювати над собою, докладати зусиль може стати серйозною перешкодою, так як навіть талановитій людині важко досягти професійного успіху без чітких вимог до себе. Крім цього, одержуючи певний результат за рахунок подолання труднощів у діяльності, що відповідає її вимогам, людина отримує задоволеність, яка є показником гармонійності між необхідністю та потребами особистості, зазначає М. Савчин [175, с. 7]. Оскільки всяка праця

може при певних умовах стати творчою діяльністю [163, с. 486], можемо зробити висновок, що вимогливість є умовою успішності будь-якої трудової діяльності людини.

Зазначені вище підходи знайшли активне застосування у системі радянської професійної орієнтації, яка в певній мірі задовольняла потреби старшокласників, будучи загальнодоступною, розгалуженою та ефективною, але в той же час спрямована в першу чергу на потреби суспільства, а саме: забезпечення виробництва фахівцями масових професій. В період розгортання ринкових відносин така система виявилась неефективною, неспроможною вирішувати профорієнтаційні завдання в нових умовах. Об'єктивні особливості ринку праці, такі як втрата замовлення на певні професії, динамічність професійного простору, недержавний сектор економіки, більш високі вимоги до підбору кадрів з боку роботодавців, вплинули на зміну поглядів щодо побудови системи професійної орієнтації, зазначають О. Мельник [109], В. Синявський [182], М. Скиба [184].

У зв'язку з цим В. Зінченко, Є. Павлютенко, М. Тищенко, М. Янцур розробили ряд нормативно-правових документів, зокрема Концепцію професійної орієнтації учнівської молоді [77], та Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається [152]. Вихідною позицією в них було бачення особистості насамперед не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку. За таких умов засоби професійної орієнтації, на думку О. Коропецької, набувають характеру сприятливих та стимулюють особистість до профорієнтаційної діяльності й через це до самопізнання, самокреації, саморозвитку із спрямуванням на оптимальне вирішення власних життєвих завдань [78]. Зокрема Б. Федоришин зазначав, що система, яка перетворює учня в суб'єкт, є суттєвою передумовою його розвитку [211, с. 228].

Займаючи позицію суб'єкта професійного самовизначення, особистість відходить від позиції об'єкта впливу з боку суспільства, щодо вирішення своєї професійної долі. Професійна орієнтація покликана забезпечити умови для усвідомлення людиною свого ставлення до себе, як суб'єкта майбутньої професійної праці та поведінки, що передбачає здійснення нею розгорнутого в

часі й відносно самостійного пошуку професій з урахуванням передусім, власних інтересів і можливостей, а лише згодом кон'юнктури ринку праці [107, с. 13].

Сучасна професійна орієнтація є комплексною науково-обґрунтованою системою форм, методів та засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному, свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні. Профорієнтація є обов'язковим елементом ринку праці, оскільки забезпечує оптимальний розподіл і використання робочої сили у відповідності з можливостями працівника та потребою у представниках певних професій [12; 78; 152; 155; 156; 183].

Профорієнтаційна робота в загальноосвітній школі є складовою частиною цілісної системи навчально-виховної роботи, метою якої є: підготовка учня до самостійного вибору професії [59; 68; 88], до самостійного життя [211, с. 228], формування гармонійної особистості [184, с. 10-11], формування покликання і психологічної готовності до професійного самовизначення [104, с. 85], сприяння посиленню конкурентоспроможності, здатності до професійного самовдосконалення та активності в трудовому житті [77]. Профорієнтація має сприяти розвитку активності, самостійності, логічного мислення, творчого підходу, стимулювати до самопізнання, виховання потреби в самовдосконаленні, самовихованні професійно-важливих якостей [109; 150; 155; 182 та ін.].

Щодо визначення пріоритетів профорієнтаційної роботи, в контексті нашого дослідження, важливою є думка М. Тименка, в який він наголошує, що має відмовитися від переважного розвитку домінантних сторін особистості, пов'язаних з майбутньою професією. Розвиток професійної домінанти повинен визначати зміни структури особистості в цілому і бути одним із провідних факторів її вдосконалення [141, с. 49].

За таких підходів професійна орієнтація постає як виховна система, зміст, засоби і форми якої спрямовані не лише на допомогу старшокласнику у професійному самовизначенні, а на підготовку до самостійної, продуктивної, конкурентоспроможної професійної діяльності, в основі якої лежить актуалізація головних механізмів саморозвитку особистості.

Профорієнтація визначає об'єктивну сторону взаємодії людини і суспільства, професійне самовизначення – суб'єктивну сторону цієї взаємодії [129]. На сучасному етапі розвитку професійної орієнтації накопичено багато теоретичних та емпіричних знань, що розкривають різні аспекти професійного самовизначення юнаків. Це роботи: Є. Клімова [68], С. Крягдже [86], М. Пряжникова [158], С. Чистякової [85], П. Шавіра [206] та ін., що стали класичними з зазначеної проблеми. Особливу цінність мають психолого-педагогічні дослідження профорієнтаційного спрямування представників української школи в руслі гуманістичного підходу: Г. Балла [11; 160], І. Беха [17; 22], В. Рибалки [169], В. Синявського [182], Б. Федоришина [183; 211]. Саме в них окреслюються можливості індивідуального підходу до процесу професійного самовизначення старшокласників.

У словниках професійне самовизначення розкривається через усвідомлення особистістю себе, як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з вимогами професій, усвідомлення своєї ролі в даній системі соціальних відносин і своєї відповідальності за реалізацію своїх здібностей, саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети [161, с. 109; 505, с. 13; 185, с. 190-192].

Таке визначення свідчить про багатоаспектність професійного самовизначення. Так, зміст професійного самовизначення на думку Т. Кравченко полягає в діяльності з вибудови образів бажаного майбутнього, особливості усвідомлення себе, своїх особистісних якостей і властивостей, свого місця в системі трудових відносин. Однак, сама по собі вибудова цього образу, зазначає вчена, ще недостатня для організації індивідом власного життя на засадах успішного професійного самовизначення. Необхідними умовами цієї успішності є визначення цілей, створення реалістичних життєвих планів, які ґрунтуються на адекватних домаганнях, наявність умінь добирати необхідні дії та послідовно їх реалізовувати [83].

У свою чергу О. Мельник, вводить у зміст професійного самовизначення

поняття самозміна і узгодження. Професійне самовизначення при цьому постає як процес цілеспрямованих і послідовних самозмін, зорієнтованих на узгодження досягнутих і ще нереалізованих можливостей особистості та вимог обраної професії. Результатом самовизначення є готовність учня до вибору професій або навчального закладу, який відповідатиме галузі майбутньої професійної діяльності [109, с. 19].

Самовизначення – це перехід від рольових відносин до особистісно-сміслових, зазначає А. Асмолов, що пов'язано з вирішенням проблемно-конфліктних ситуацій які не можливо подолати за допомогою засвоєних раніше шаблонів [8, с. 128].

В професійному самовизначенні М. Гінзбург виділяє два компоненти: привласнення певних цінностей та їх усвідомлення як власних на основі самопізнання та самореалізацію – як втілення цих цінностей в певних видах діяльності [45].

На думку Ж. Вірної, професійне самовизначення постає як усвідомлення відповідності тим вимогам, які ставить перед людиною діяльність, переживання цієї відповідності можна розглядати як почуття задоволеністю обраною професією [34, с. 16].

Узагальнюючи підходи до професійного самовизначення у вітчизняній психолого-педагогічній науці, С. Чистякова, зазначає, що професійне самовизначення постає багатовимірною: як серія завдань суспільства перед особистістю (соціологічний підхід); як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між власними перевагами й потребами у представниках певних професій (соціально-психологічний підхід); як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність (диференційовано-психологічний підхід) [85].

Зазначене вище дає змогу констатувати, що професійне самовизначення є об'єктивно детермінованим процесом, але його перебіг і результат залежить від включення рефлексивних механізмів усвідомлення себе, знання вимог професій та вміння узгоджувати власні індивідуальні особливості з вимогами бажаної

професії, що викликає у старшокласника ціннісні переживання і спонукає до самозмін.

Складність та багатоаспектність професійного самовизначення дозволяє вивчати його окремі аспекти і відповідно впливати на них. Так, В. Сафін у самовизначенні виділяє систему суб'єктних якостей особистості (хочу, можу, маю) та смислові утворення (треба, повинен, буду) [179, с. 141]. Натомість М. Пряжников [158, с. 17], П. Шавір [207, с. 23] особливу увагу приділяють ціннісно-моральній стороні самовизначення оскільки сутністю професійного самовизначення є самостійне й усвідомлене знаходження смислів виконуємої роботи і всієї життєдіяльності в цілому. Такої думки дотримується Б. Щербатюк, яка вважає, що основою детермінаційного процесу професійного самовизначення є ціннісні орієнтації старшокласника, що мають співвідноситись з вимогами середовища [210]. Натомість Є. Головаха підкреслює, що життєві орієнтації, мета особистості, уявлення про майбутнє, рівень психічного і емоційного розвитку, відіграють першорядну роль у професійному самовизначенні порівняно з відповідністю схильностей і здібностей вимогам певної професії [47].

Неоднозначними є також підходи до передумов успішного професійного самовизначення. Основною передумовою успішного професійного самовизначення О. Осницькій вважає сформовану систему саморегуляції діяльності і суб'єктне ставлення до своїх дій [125; 126], М. Новіков – “ефективну самостійність”, як фактор оптимізації і стабілізації професійного самовизначення [124], О. Москаленко домінуючу роль у професійному самовизначенні надає професійній свідомості [117]. У такому контексті О. Мельник та І. Уличний зазначають, що зрушення в професійному самовизначенні учня можливі лише за умови максимального напруження його активності, доступної у глибинах внутрішнього світу, яка вимагає постійного вольового напруження [109, с. 24].

Важливою умовою успішного професійного самовизначення, в монографії О. Вітковської є певна міра відчуття або усвідомлення людиною своєї “реалізаційної спрямованості”, як головного напрямку індивідуальної професійної самореалізації. Реалізаційна спрямованість особистості відбивається в ієрархічній

структурі мотиваційної сфери, виявляється в цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні як інтерес, захоплення, відчуття перспективи [36, с. 46-47]. Отже, процес професійного самовизначення розглядається нею як проблема самореалізації.

У зарубіжних теоріях натомість професійне самовизначення досліджується переважно в контексті побудови кар'єри. За цих умов, успішне професійне самовизначення має вигляд виборів, що постійно чергуються і залежать від рівня розвитку “Я – концепції” індивіда [242; 243], від співпадіння типу особистості і виду професійного середовища [230; 238], від прагнення людини удосконалюватися, виражати, проявляти себе в значимій для себе справі [236], від співвідношення зовнішньої та внутрішньої мотивації у цьому процесі [224; 226; 240; 243], а також від особливостей розвитку ідентичності в юнацькому віці [225; 235]. На думку представників соціально-когнітивної теорії кар'єри [219; 220; 232; 233] в основі кар'єри лежить співвіднесеність релевантних конструктів (“Я – концепція”, самоефективність, інтереси, потреби тощо), що дає змогу розробити узгоджену модель професійної поведінки людини. Враховуючи це ефективне професійне самовизначення можливе при реалізації і взаємодії потреб особистості в: компетентності, автономії, ідентичності [223; 224; 227]. Отже, відкритим питаннями для сучасних зарубіжних науковців в контексті теорій професійного самовизначення є: можливості розвитку людського потенціалу у зв'язку зі збільшенням свободи і самостійності виборів [241] та зростання особистості, як ефективного функціонування та гарного самопочуття [244; 245].

Аналіз поглядів на професійне самовизначення, дозволяє зробити висновок, що цей процес є об'єктивно заданим, однак він забезпечується включенням механізмів “само”, що спонукають особистість до самотворення. Отже, можемо стверджувати, що самовимогливість є необхідною умовою ефективного процесу професійного самовизначення старшокласника.

Викладені вище погляди щодо сутності професійного самовизначення дають уявлення про особливості його перебігу, а також, вказують на надзвичайну важливості цього процесу для старшокласника. На думку Н. Пряжникова,

професійне самовизначення нерозривно пов'язане з самореалізацією людини в інших важливих сферах життя [158, с.16]. Ідея залежності самопочуття людини від рівня задоволеності професійною діяльністю обгрунтована в працях Г. Балла [11], І. Кона [73] та С. Фукуями [216]. При виборі професії, зауважує Г. Костюк, особистість виявляє свої індивідуальні особливості, мотиви, якості. Поряд з цим професійне самовизначення стає фактором подальшого розвитку людини, її творчого самовиявлення [163]. Якщо позитивно зорієнтований саморозвиток в процесі професійного самовизначення не здійснюється або спотворюється, зазначає М. Гінзбург, майбутнє сприймається як безглузде, людина стає пасивним об'єктом впливу для зовнішніх сил [46, с. 44]

Таким чином, попри розбіжності в розумінні сутності, детермінант (зовнішні чи внутрішні), складових процесу професійного самовизначення, незаперечною у процесі професійного самовизначення є активність особистості щодо власного саморозвитку, виявлення самостійності, відповідальності, самокритичності, самовимогливості до себе як суб'єкта профорієнтаційної діяльності. Професійне самовизначення постає як процес розвитку особистості, рушійні сили якого закладені у внутрішніх протиріччях – це не лише одноразовий вибір професій, а перманентний процес самопізнання, формування інтересів, основних і резервних професійних намірів, професійної перспективи, визначення напрямів перекваліфікації, що триває протягом всіх етапів навчальної та трудової діяльності людини. Підтвердження нашої думки знаходимо в дисертаційному дослідженні О. Кузнецової, в якому вона доводить, що одним із факторів, позитивно впливаючих на ефективність соціально-психологічної адаптації старшокласників до умов навчання в профільній школі, є вимогливість до себе [88].

За останні десятиріччя суттєво підвищився інтерес до проблем професійного самовизначення та професійної орієнтації учнівської молоді, що пов'язано з профілізацією загальноосвітньої школи (Т. Бабко [10], Л. Гуцан [51], О. Мельник [108; 109], А. Самодрін [176] та ін.). Впровадження профільного навчання, як новий підхід до організації навчання в старшій школі, покликане

забезпечити реалізацію принципу особистісно орієнтованого навчання та значно розширити можливості учня під час професійного вибору [78, с. 45]. Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої підготовки більш конкретними професійно-орієнтованими характеристиками мотивів, цілей, засобів і результатів навчальної, продуктивної та творчої діяльності, які є певними вимогами до учня. Отже, профільне навчання постає як середовище для професійного самовизначення учнівської молоді [109, с. 19].

Законодавче закріплення профільності старшої школи [76] було позитивно оцінене як практиками, так і науковцями. Профільність, зазначає Н. Бібік, є позитивним кроком у напрямку варіативності, широкої диференціації та індивідуалізації, відповідності змісту освіти запитам учнів [24, с. 23]. Принцип індивідуалізації і диференціації навчання, підкреслює А. Самодрін, означає спрямованість на організацію взаємодії на засадах особистісних особливостей і запитів учнів з орієнтацією на розширення їх соціальних контактів [176, с. 249].

Але відносно нова система профільної школи потребує удосконалення. Часто під профілем розуміють набуття конкретної спеціальності, або дуже вузьку спеціалізацію. У цьому концепті, на думку Н. Бібік, продуктивною може стати наукова теорія, яка дає змогу здійснити широку профілізацію, щоб забезпечити надання досвіду учням в певній діяльності, яка сприяє їх самовизначенню, незалежно від профілю за яким вони навчаються. Вона наголошує, що профільне навчання дає змогу учням обрати не один – два предмети, а конкретну пріоритетну галузь для глибшого вивчення, опанування групи, циклу, сукупності предметів на взаємодоповнювальній і підтримуючій основі [24]. З цього приводу, Л. Гуцан пропонує створювати простір профільного самовизначення, де будуть скоординовані зусилля всіх спеціалістів, які беруть у ньому участь [51].

В останній час виявлення особистих характеристик професійного самовизначення, стало першочерговим [94; 109; 142; 150; 157; 183; 196 та ін.], що пояснюється тим, що суспільство пред'являє високі вимоги до особистих і професійних якостей спеціалістів. У наукових дослідженнях останніх років розглянуті можливості формування важливих складових досягнення

професійного успіху, це роботи присвячені проблемам формування образу “Я – майбутній професіонал” у старшокласників (М. Беха) [23], Формування у старшокласників професійних домагань у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу (Л. Федун) [212], Формування професійних домагань старшокласників у процесі профорієнтаційної роботи (О. Грабчак) [50]. Звернення науковців до проблем професійного становлення юнаків, пов’язано в першу чергу з пошуком тих суб’єктивних джерел активності молоді особистості, що допоможуть через включення механізмів саморозвитку успішно самовизначитись, а також постійно бути в стані динамічної рівноваги з професійним середовищем.

Також увага сучасних дослідників (О. Вітківська [36; 37], О. Грабчак [50], В. Лозовецька [94], В. Мачуський [105], О. Морін [115; 116], М. Піддячий [146; 147], І. Уличний [200], Л. Федун [212] та ін) зосереджується на необхідності вивчення перспективних напрямків удосконалення підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення старшокласників в ринкових умовах.

Актуальною темою в сучасній системі професійної орієнтації залишається активізація професійного самовизначення на основі особистісно-орієнтованого підходу. За особистісно-орієнтованим підходом, процес професійного самовизначення детермінований внутрішніми психологічними чинниками, які спрямовані на вирішення особистісних протиріч суб’єкта професійного вибору та вимог обраної професії, при цьому особистісні аспекти відіграють провідну роль у професійному самовизначенні [85; 142; 169; 182; 211]. На думку О. Вітківської, профорієнтація може мати успіх лише за умови неформального, суб’єктного, особистісного підходу до проблем кожної молоді людини. Орієнтуючий, коректуючий, скеровуючий підходи до профорієнтації мають все більше поступаються місцем розвивальному, активізуючому та діалогічному підходам [36, с. 43]. Ефективна профорієнтаційна робота з учнями, зазначає О. Мерзлякова можлива лише за умови її сконцентрованості на всьому внутрішньому світі учня, а не лише на проблемі вибору професії [196, с. 221]. Доведення ефективності запровадження особистісно зорієнтованого підходу в освітню практику стало

поштовхом для нових досліджень у професійній орієнтації учнівської молоді, зазначають О. Мельник та І. Уличний [109]. У дисертаційному дослідженні І. Уличний звертає увагу, що на сучасному етапі модернізації теорії і практики професійна орієнтація здійснюється у напрямку виявлення педагогічних ситуацій в яких відбувається активізація внутрішніх механізмів професійного самовизначення [200, с. 56].

Значний вплив на профорієнтаційну систему останнім часом має компетентнісний підхід. Для формування теоретичних основ відповідного профорієнтаційного супроводу, зазначає В. Лозовецька, має бути особистісно-орієнтований та компетентісно-діяльнісний підходи, які передбачають професійний саморозвиток особистості на засадах самостійного вибору певної професії із подальшим професійним становленням та системним професійним зростанням в опануванні додатковими кваліфікаціями і компетенціями [94]. У цьому контексті І. Бех розглядає компетентність як досвідченість суб'єкта в певній життєвій сфері, тобто в першу чергу це досвід діяння як єдність пізнавального досвіду і досвіду перетворення, спрямований на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем, а не лише обізнаність та інформативність. Провідним мотивом діяння є прагнення до самоствердження, а також переживання почуття гідності та широкі соціальні мотиви [19].

У профорієнтації компетентність учнів, на думку М. Янцура, буде сприяти активному, мобільному, свідомому, обґрунтованому особистісно-зорієнтованому професійному самовизначенню випускників школи. Під профорієнтаційною компетентністю він розуміє набуту в процесі життя і навчання професійну інформованість, яка складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно відображатись у практичній реалізації особистого професійного плану. Саме тому, систему професійної орієнтації він розглядає як таку, що спрямована на формування у молоді професійної перспективи, тобто планування і здійснення особистісного професійного й кар'єрного розвитку, самореалізацію та самоствердження в майбутній професійній діяльності [217]. Взаємозв'язок між соціальною компетентністю та професійним самовизначенням

старшокласників розкривається Т. Кравченко. Соціальна компетентність, на думку вченої, може бути інтерпретована як здатність людини застосовувати в професійній діяльності та міжособистісному спілкуванні знання щодо соціальної діяльності та самої себе, а також особистісні якості, які дають змогу швидко й адекватно адаптуватися до умов соціального середовища, що змінюється [83].

Однак, компетентнісний підхід здебільшого реалізується у вищій школі, що пов'язано з можливістю створення у професійно-пізнавальній діяльності студентів відповідних ситуацій, де відбувався б синтез набутих навчальних знань і умінь та способів практичної діяльності, застосування компетентнісного підходу у профорієнтації є перспективним напрямком, що зорієнтований на потенційну здатність чи готовність особистості до певного виду (роду) діяльності в нестандартних умовах. З цього приводу зазначимо, що компетентнісний підхід є перспективним напрямком для професійної орієнтації. Адже метою і результатом професійного самовизначення у багатьох європейських країнах є формування компетентності старшокласника у виборі професії, сутність якої полягає у здатності випускника школи не лише прийняти самостійне, виважене й обґрунтоване рішення щодо майбутньої професії, а й реалізувати його у практичній діяльності [79, с. 13].

Отже, можемо зробити висновок, що процес професійного самовизначення має бути цілеспрямованим і керованим зовні і самокерованим з боку особистості, яка самовизначається, що підтверджується більшістю дослідників (Л. Гуцан [51], В. Лозовецька [94], А. Массанов [104], В. Мачуський [105], О. Морін [116], Л. Уличний [200] та ін.). Ситуація вибору професії спонукає учня стати суб'єктом самовиховання [5, с. 132]. З цього приводу Є. Клімов зазначає, що профорієнтація співвідноситься з орієнтуванням школяра, а професійне самовизначення з самоорієнтуванням, підкреслюючи цим активну роль особистості, що обирає професію [68]. Це твердження дає нам підставу розглядати профорієнтацію як систему вимог до особистості, а професійне самовизначення, як – систему самовимог, і підтверджує наше бачення, щодо актуальності формування самовимогливості в процесі професійної орієнтації.

Таким чином на основі здійсненого інтроспективного аналізу становлення сучасної професійної орієнтації, було зроблено висновок, що сучасна професійна орієнтація спирається на вагомий доробок філософів, педагогів, науковців минулого, в якому започатковані напрямки профорієнтаційних досліджень. В радянські часи погляди науковців були переважно зосереджені на можливостях підвищення працездатності людини. Все це сприяло появі доступної розгалуженої системи професійної орієнтації, яка була спрямована в першу чергу на потреби виробництва у робочих кадрах. За ринкових умов така система виявилася не ефективною. Саме тому, з'явилися наукові праці вихідною позицією в яких було бачення особистості насамперед не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку (Г. Балл [11], М. Тищенко [141], Б. Федоришин [211] та ін.). Сучасна система профорієнтації постає як комплексна, науково-обґрунтована система форм, методів та засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному, свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні.

Сучасні дослідники в галузі профорієнтації [51; 64; 83; 94; 107; 146; 217 та ін.] все більше уваги звертають на необхідності виховання тих характеристик (в контексті особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів), які допоможуть підростаючій особистості відповідати жорстким вимогам сьогодення та розвивати свій потенціал. Саме тому, проблема удосконалення професійної орієнтації, зміст і засоби якої були б спрямовані на формування механізмів саморозвитку, постає як актуальна.

Аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників на складові професійного самовизначення, дозволяє зробити висновок, що цей процес є об'єктивно заданим, однак забезпечується він включенням механізмів "само", одним із яких є самовимогливість. Таким чином, відповідно до того, що професійне самовизначення постає як актуальна та соціально значуща потреба для старшокласника, ми розглядаємо профорієнтацію як систему вимог до особистості, а професійне самовизначення, як систему само вимог. Зазначене вище дає змогу зробити висновок, що формування самовимогливості у старшокласників в процесі професійної орієнтації є доцільним та актуальним.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дослідження здійснено теоретичний аналіз проблеми формування у старшокласників самовимогливості. Зроблено висновок, що попри актуальність, зміст та шляхи формування самовимогливості є недостатньо розробленими. З'ясовано що в психолого-педагогічній літературі терін “самовимогливість” має різне змістове наповнення, класифікується як “риса характеру”, “професійно важлива якість”, “компонент самосвідомості”. На основі узагальнення спільних ознак зроблено висновок, що вимогливість є характеристикою, яка пов'язана з активністю особистості спрямованою на вдосконалення, покращення, підвищення темпу діяльності, вміння її оцінювати, контролювати та виявляти відповідальність за її здійснення.

На підставі аналізу положень про єдність свідомості, самосвідомості та саморозвитку, взаємодію зовнішніх та внутрішніх чинників формування особистості, підходів про закономірності розвитку особистості було виявлено, що вимогливість формується в онтогенезі в результаті перетворення зовнішніх вимог у внутрішні потреби, вимоги до життя до себе та до оточуючих. У молодших школярів та підлітків вимогливість до себе не стійка, виявляється на рівні свідомого підкорення вимогам в умовах зовнішнього контролю. Старшокласник набуває здатності висувати стійкі і дієві вимоги до себе з власної ініціативи.

Доведено, що старшокласники перебувають в процесі професійного самовизначення, який потребує максимального включення рефлексивних процесів “само”. Відповідно до цього вимогливість старшокласника набуває професійної спрямованості і виявляється в виробленні самовимог до власної профорієнтаційної діяльності.

На підставі зазначеного нами визначено зміст поняття самовимогливість і обґрунтовано необхідність її формування у старшокласників в процесі професійної орієнтації. Самовимогливість старшокласника розглядається як особистісне утворення суб'єкта професійного самовизначення, яке характеризується розумінням та переживанням ним соціальних норм певної професії у контексті

власних можливостей, самостійним виробленням критичних запитів до своєї профорієнтаційної діяльності з обов'язковим прийняттям відповідальності за їх здійснення.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОВИМОГЛИВОСТІ

2.1 Методика дослідження сформованості у старшокласників самовимогливості на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи

Проведений нами у першому розділі теоретичний аналіз проблеми формування самовимогливості у старшокласників в процесі професійної орієнтації дозволив визначити, що процес професійного самовизначення старшокласника здійснюється за рахунок взаємодії таких його складових, як: знання вимог професії, знання про власні індивідуальні особливості, ставлення до процесу власного самовизначення, активність у професійному самовизначенні, які втілюються у когнітивному, емоційно-ціннісному та діяльнісному критеріях.

На підставі зазначеного, а також відповідно до сутності поняття “самовимогливість” можемо виокремити наступні критерії у структурі самовимогливості старшокласників: когнітивний (когнітивна складність і адекватна самооцінка системи знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій), емоційно-ціннісний (активно-позитивне ставлення до вимог професій і самоставлення до себе як суб’єкта професійного самовизначення), практично-дієвий (сформованість вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність).

Отже, у структурі самовимогливості нами виділено когнітивний, емоційно-ціннісний та практично-дієвий критерії, кожен з яких передбачає динаміку змін, а у своїй сукупності вони відображають зміст поняття самовимогливість. Узгодженість протиріч між знаннями про себе та соціально-кваліфікаційними нормами професій, а також їх самооцінкою з активно-позитивним ставленням до вимог професій і самоставленням до себе як суб’єкта професійного самовизначення особистості є спонукальною силою для активізації особистості в

формуванні вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність.

Для визначення показників самовимогливості у старшокласників проаналізуємо ряд психолого-педагогічних досліджень, в яких розкриваються передумови та механізми її формування. Так, в розробленій О. Вітківською концептуальній моделі професійного самовизначення, знання вимог професій є основою адаптативних профорієнтаційних процесів. Завдяки більш повному і реалістичному сприйманню себе і ситуації особистість отримує можливість гармонізувати свої стосунки з соціальним і професійним середовищем, що дає змогу наблизитись до бажаної сфери професійної діяльності через приведення в узгодженість змістів, які окреслюють ситуацію індивідуального розвитку особистості і ситуацію її професійного становлення з практичними кроками, що спрямовані на досягнення поставлених цілей [36, с. 61-62].

Підтвердження зазначеному вище знаходимо у дослідженні Г. Ложкіна, Н. Глуханюк, Н. Водянюк. На думку, авторів, показниками суб'єктності особистості є професійне самопізнання яке ґрунтується на цілісності і її адекватності уявлень людини про себе, зважених самооцінці [92, с. 102].

У динамічно-функціональній моделі професійного самовизначення О. Мельника, свідоме професійне самовизначення передбачає аналіз особистістю суб'єктивних та об'єктивних умов професійного вибору з наступним вільним, самостійним і узгодженим прийняттям рішення щодо конкретного вибору професії або напряму професійної освіти [108]. Проміжною ланкою між вимогами професії і можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно-вольові зусилля) направлені на зрівноваження об'єктивних вимог професійного простору і суб'єктивних чинників [109, с. 26-27]. Вимоги до себе є підґрунтям реалізації себе у світі професій [109, с. 31]. Протиріччя між вимогами майбутнього професійного середовища до особистості та їх відповідність бажанням і можливостям дитини, актуалізують самодіяльність старшокласника, спонукають його до самопізнання, самооцінки та самовдосконалення.

На думку В. Гапонова, важлива роль у формуванні вимогливості до себе

належить саме умінню учня оцінювати позитивно і негативно якості своєї особистості, а також усвідомлювати зовнішні вимоги [43, с. 78]. Відомо, що будь яке усвідомлення завжди включає в себе самоусвідомлення. Розуміючи щось в зовнішньому світі людина заглиблюється в себе і підвищується над собою. Саморозуміння як когнітивний феномен спрямований на усвідомлення, породження сенсу того що людина дізнається під час самопізнання [164, с. 126].

Підкреслимо, що процес взаємодії між знаннями про соціально-кваліфікаційні норми професій та знаннями про себе, відбувається саме завдяки механізму узгодження, а не співставлення, співвіднесення, накладання, проекції Я, тощо, які не вичерпують цей процес. Крім цього, на думку М. Ярмаченка, саме узгодженість є показником гармонійності, відкритості суперечностей для їх розв'язання, що забезпечує прогрес розвитку [140, с. 59]. Узгодження внутрішніх умов і принципів індивідуальності з обраною метою з одного боку і зовнішніми обставинами її реалізації з іншого є рушійною силою саморозвитку особистості [36, с. 47; 178, с. 120].

Отже, показниками когнітивного критерію визначено: знання соціально-кваліфікаційних норм професій, розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка, узгодження між знаннями норм професій та власних індивідуальних особливостей.

Оскільки старшокласник перебуває в полі вимог майбутнього професійного середовища [200], а також в процесі самопізнання та саморозуміння – то така об'єктивно існуюча дійсність є джерелом переживання особистості. На думку І. Беха, сприйнятті соціальні вимоги мають породжувати у особистості процес емоційного переживання. Сформований емоційний образ вимоги і далі виявляє активність у плані спонуки суб'єкта до внутрішньої роботи, спрямованої на довільне прийняття рішення діяти запропонованим способом [17, с. 587]. Отже, внутрішня діяльність (за І. Бехом) розгортається навколо цінностей, вектор якої задається самим фактом ставлення особистості до самої себе [21, с. 7]. В психологічному словнику самоставлення визначається як механізм керування поведінкою та діяльністю, який проявляється в мотивах та інтересах особистості

[161, с. 110], що об'єднуються в намірах (усвідомлене прагнення завершити дію у відповідності з наміченою програмою, спрямованою на досягнення результату) [166, с. 230].

Відповідно до зазначеного вище інтерес має потужну емоційно забарвлену спонукальну функцію, що суттєво впливає на активність особистості у самовдосконаленні, яке постає як процес свідомого саморозвитку особистості спрямований на подолання незадоволення своїми можливостями.

Однією із стадій виникнення мотиву, на думку Е. Ільїна, є вибір конкретної цілі і оформлення наміру її досягнути [63]. Професійний намір є усвідомленим ставленням до певного виду професійної діяльності, що включає знання про специфіку професії, прагнення вибрати професію і отримати певну освіту. В професійному намірі вираженим компонентом є прийняття рішення. Усвідомлені, конкретні впорядковані наміри стають професійними планами [181, с. 98]. Враховуючи те, що наміри людини визначають бажання діяти, здійснювати вчинки, намір являє собою нове функціональне утворення, що виникло в процесі психічного розвитку людини, в якому в невіддільній єдності виступають афективні і інтелектуальні компоненти. Намір формується коли ціль діяльності віддалена і її досягнення відстрочене, та коли задоволення потреби не може бути досягнуто безпосередньо, а вимагає досягнення проміжних цілей, що не мають спонукальної сили [59, с. 107].

Таким чином, показниками емоційно-ціннісного критерію самовимогливості визначено: інтерес до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення, мотиви самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії.

На думку Г. Нєровних, вимогливість до себе виявляється в виконанні всіх учбових і трудових завдань, прагненні їх виконати самостійно як можна краще, прагненні до досконалості [122]. Передумовами вимогливості, стверджує В. Гапонов, є відповідальність за якість виконання завдання, зібраність під час виконання, бажання його вдосконалити, дієвість критичного ставлення до себе. Основними умовами формування вимогливості до себе є наявність мотиву

вимогливого ставлення до себе і закріплення способів відповідної поведінки [43, с. 80].

Істинне джерело і рушійні сили розвитку самосвідомості, наголошував С. Рубінштейн, потрібно шукати в реальній самостійності індивіда, що виявляється в зміні його взаємовідносин з оточуючим [170, с. 239]. Підтвердження цього положення, важливе для нашого дослідження, знаходимо також і в працях В. Сухомлинського. Виховати вимогливість до себе, зазначав педагог, можливо лише тоді, коли людина виявляє самостійність, відповідальність за себе, виробила власну життєву позицію [193, с. 601].

Особистість як суб'єкт діяльності, стверджує К. Альбуханова, забезпечує контроль за її здійсненням з урахуванням власних цілей і зовнішніх вимог, передбачає можливе узгодження її зовнішніх і внутрішніх умов, забезпечує всі умови необхідні і достатні для досягнення результату за встановленими нею самою критеріям [3, с. 50]. Прийняття відповідальності, продовжує вчена, веде до забезпечення особистістю способу досягнення і результату власними силами при заданому нею самою рівні складності і часу досягнення з урахуванням можливих труднощів. Як якість суб'єкта діяльності, відповідальність виражає готовність особистості відповідати за будь-які наслідки власної діяльності. Найбільш оптимальним, на думку є такий тип відповідальності, коли особистість звертає вимоги на саму себе, підвищує домагання до рівня складності власної діяльності. Якщо домагання не супроводжуються підвищенням вимогливості до себе, то відповідальність покладається на інших [3, с. 54-56].

Зазначене вище дає нам змогу визначити такі показники самовимогливості, як: самостійність, сутність якої полягає в умінні за власною ініціативою ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення і виконувати прийняті рішення [140, с. 315]; відповідальність – визначальну якість професійного самовизначення, що є формою вияву усвідомлення особистістю своєї суб'єктності і в залежності від неї можливістю змінювати соціальне середовище і самого себе [118; 180] та самоконтроль – як один із виявів усвідомленої регуляції власної поведінки та діяльності з метою досягнення

відповідності з поставленими цілями, пред'явленими вимогами [140, с. 408].

Отже, показниками практично-дієвого критерію визначено: уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність, прояв відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності, здатність контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності).

Таким чином когнітивний критерій характеризують когнітивна складність і адекватна самооцінка системи знань про себе та соціально-професійні норми професій, а показниками є знання соціально-кваліфікаційних норм професій, розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка, узгодження між знаннями норм професій та власних індивідуальних особливостей.

Емоційно-ціннісний критерій розкривається через активно-позитивне ставлення до вимог професій і самоставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення. Показниками емоційно-ціннісного критерію нами визначено: інтерес до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення, мотиви самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії.

Практично-дієвий критерій характеризується сформованістю вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність. Показниками практично-дієвого критерію нами визначено: уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність, прояв відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності, здатність контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності).

Достатній рівень самопізнання та пізнання вимог майбутньої професії їх самооцінка, стійка і глибока мотиваційна сфера спонукає старшокласника до самовдосконалення у напрямку зрівноваження особистісних можливостей та вимог майбутнього професійного середовища. Отже, розвивальний рух старшокласника здійснюється від уявлення про соціально-кваліфікаційні норми професії до усвідомлення себе як суб'єкта професійного становлення (самопізнання); від позитивного ставлення до майбутньої професії до емоційно-ціннісного самоставлення як суб'єкта професійного самовизначення (самоставлення); від активності учня в оволодінні практичними способами діяльності до внутрішньої

роботи над собою, формулювання здатності до досягнення бажаних стандартів (саморегуляція). Поєднує ці ланки самодіяльність учня спрямована на зрівноваження соціально-кваліфікаційних норм професії (вимог) з суб'єктивними чинниками особистості учня шляхом вироблення самовимог.

Визначення критеріїв та показників самовимогливості дозволило характеризувати рівні (високий, середній, низький) сформованості самовимогливості у старшокласників.

Високий рівень. Старшокласникам цієї групи властива чітко сформована система знань соціально-кваліфікаційних норм певної професії та індивідуальних особливостей, їх адекватна самооцінка, що втілюється в умінні узгоджувати між собою вимоги професійного середовища, індивідуальні особливості та особливості сучасного економічно-професійного простору. Старшокласники виявляють стійкий інтерес до професії і до себе, який втілюється у мотивах самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії. Їм притаманна готовність до свідомої самозміни відповідно вимог майбутньої професії. Старшокласники виявляють самостійність, відповідальність та самоконтроль у власній профорієнтаційній діяльності.

Середній рівень. Старшокласники володіють неповними знаннями щодо соціально-кваліфікаційних норм майбутньої професії та індивідуальних особливостей, що утруднює їх самооцінку. Учні частково узгоджують між собою вимоги професійного середовища, індивідуальні особливості та особливості сучасного економічно-професійного простору. Інтерес до професії і до себе, мотиви самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії, готовність до свідомої самозміни відповідно вимог майбутньої професії – ситуативні. Старшокласники частково виявляють самостійність, відповідальність та самоконтроль у власній профорієнтаційній діяльності.

Низький рівень. Старшокласники мають поверхові та несистематичні знання соціально-професійних норм майбутньої професії та індивідуальних особливостей, що значно утруднює їх самооцінку. Учні не узгоджують між

собою вимоги професійного середовища, індивідуальні особливості та особливості сучасного економічно-професійного простору. Інтерес до професії і до себе, мотиви самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії, готовність до свідомої самозміни відповідно вимог майбутньої професії – виражені слабо. Учні епізодично виявляють самостійність, відповідальність та самоконтроль у власній профорієнтаційній діяльності.

Для експериментального вивчення рівнів розвитку самовимогливості у старшокласників нами підібрано діагностувальний інструментарій, що включає стандартизовані тести-опитувальники, які широко використовуються в психолого-педагогічній практиці, що свідчить про їх надійність та відповідність віковому виміру психологічної структури особистості старшокласника, а також розробили анкети, які дають можливість провести кількісну та якісну інтерпретацію відповідей учнів старшого шкільного віку.

Діагностувальні методики, спрямовані на вивчення рівня розвитку показників самовимогливості представлені у таблиці 2.1.

Для дослідження рівня розвитку показників когнітивного критерію самовимогливості старшокласників нами була розроблена Анкета №1 (див. дод. А. 1), метою якої є вивчення когнітивної складності і адекватної самооцінки системи знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій. Під час складання анкети ми частково скористалися змістом методик, розроблених Н. Пряжниковим [158] (змістовно-процесуальна модель професійного самовизначення та Е. Зеєром [59] (діагностика професійних намірів), які широко використовуються в профорієнтаційних дослідженнях, і зарекомендували себе як надійний діагностичний інструментарій.

Анкета побудована таким чином, що на початку розміщені питання, необхідні для узагальнення і систематизації діагностичних даних про старшокласника. Зміст анкети включає основні, додаткові та уточнюючі питання, що спрямовані на вивчення рівня усвідомлення старшокласниками знань соціально-кваліфікаційних стандартів професій та власних індивідуальних особливостей, їх самооцінки, а також рівня узгодження цих показників.

**Діагностичний інструментарій для визначення самовимогливості у
старшокласників**

Критерії / Показники	Діагностичний інструментарій
<i>Когнітивний</i>	<i>Додаток А</i>
Знання соціально-кваліфікаційних норм професій	Анкета №1 “Вивчення когнітивної складності і адекватної самооцінки системи знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій” (авторська) питання № 5, 7, 8, 9, 10, 15, 23 [Додаток А.1].
Розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка	Анкета №1 “Вивчення когнітивної складності і адекватної самооцінки системи знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій” (авторська) питання № 11, 12, 14, 17, 18, 20, 21 [Додаток А.1].
Узгодження між знаннями норм професій та власних індивідуальних особливостей	Анкета №1 “Вивчення когнітивної складності і адекватної самооцінки системи знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій” (авторська) питання № 8, 10, 11, 13, 16, 19, 20, 21[Додаток А.1].
<i>Емоційно-ціннісний</i>	<i>Додаток А</i>
Інтерес до професії і до себе як суб’єкта професійного самовизначення	Анкета №2 “Вивчення інтересу учня до професії і до себе як суб’єкта професійного самовизначення” (авторська) [Додаток А. 2].
Мотиви самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії	Методика на виявлення мотиваційної структури навчальної діяльності учня [181, с. 368-371] (адаптована). Анкета №1 питання № 12, 13, 14, 16, 22, 23 (див.дод. А. 1)
<i>Практично-дієвий</i>	<i>Додаток А</i>

Продовження табл. 2.1

Самостійність (уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність)	Анкета №1 “Вивчення когнітивної складності і адекватної самооцінки системи знань про себе та соціально-професійні норми професій” (авторська) питання № 10, 11, 12, 14 [Додаток А.1]. Анкета №2 “Вивчення інтересу учня до професії і до себе як суб’єкта професійного самовизначення” питання №3 (авторська) [Додаток А. 2].
Відповідальність (уміння проявляти відповідальність за процес і результат профорієнтаційної діяльності)	Опитувальник (Є. Бажин, Є. Голинкіна, А. Еткінд) [177, с. 49-52] (адаптована).
Самоконтроль (уміння контролювати результати профорієнтаційної діяльності)	Методика діагностики вольового самоконтролю у підлітків та юнаків (А. Зверков, Е. Єйдман) [58] (адаптована).

Анкета складається з 23 питань, які відповідають показникам когнітивного критерію, містить закриті питання, що передбачають кількісний аналіз та відкриті – спрямовані на якісний аналіз відповідей респондентів.

Розробляючи анкету, ми керувалися тим, що вона має виконувати не лише діагностичну функцію, а й виховну, яка полягає в усвідомленні учнем своїх наявних та потенційних можливостей, активізації самопізнання і емоційного переживання власного “Я”, що є ознакою процесу самовизначення особистості і виступає нагальною потребою юнацького віку [138, с. 37-39]. Зокрема це питання, що стосуються самоаналізу, вміння працювати над собою (питання № 12), наявності професійного ідеалу, який є необхідною умовою процесу самовиховання, а також вносить чіткість і єдність у спрямованість особистості (питання № 20, 21), аналізу перешкод у досягненні професійної мети (питання № 13), а також того над чим учню хотілося б попрацювати для успішного оволодіння обраною професією (питання № 22).

Визначаючи питання анкети, ми скористалися положеннями, розкритими в працях І. Уличного та О. Мельника, в яких науковці зазначають, що особистість

старшокласника знаходиться в полі вимог майбутнього професійного середовища [109], які закладаються на рівні соціально-професійних стандартів професій і включають нормативні вимоги до професійного виконавця [128, с. 497]. Усвідомлення вимог, що пред'являються професією та вміння співвідносити їх з особливостями своєї особистості, розглядається як одна із необхідних умов, що сприяє активному ставленню до вибору професії, побудови професійного плану, впевненістю в правильності обраного шляху, професійному самовдосконаленні [109]. На нашу думку, вимоги з боку професії до особистості є тими орієнтирами, що задають певні рамки для формування самовимогливості.

Сутність вимог професії до індивідуально - психологічних характеристик людини відображена в професіограмі – систематизованому описі об'єктивно заданих характеристик професії, що включає загальну характеристику професії, санітарно-гігієнічні умови та безпеку праці, вимоги до рівня професійної підготовки працівника, підвищення кваліфікації і можливостей професійного росту, протипоказання до навчальної та професійної діяльності, економічні показники та перспективи зайнятості [185, с. 198; 205, с. 38]. Саме тому зміст питань, щодо вивчення загального рівня знань учнів про вимоги майбутньої професійної діяльності включає в себе аналіз знання учнями вимог майбутньої професії до індивідуально-психологічних особливостей людини (питання № 9); знань що стосуються професійно важливих якостей (питання № 10); змісту майбутньої професійної діяльності (питання № 7); потреб у представниках обраної професії на ринку праці (питання № 5); розкриття учнями індивідуальних особливостей людини, важливих, на їх думку, для професійного зростання (питання № 8); можливостей змінити обрану професію у разі необхідності (питання № 15); ціннісний зміст професії для учня (питання № 6); наявність професійного плану (питання № 23).

Нові вимоги спонукають дитину до активності. Тому ще до початку нового етапу життя актуалізуються невикористані резерви, відбувається підтягування особистісного рівня розвитку до рівня майбутніх вимог соціально-професійного середовища. У той же час особистість досягла певного рівня розвитку, що

характеризується сукупністю актуальних ресурсів які є результатом навчально-пізнавальної і профорієнтаційної діяльності. Протиріччя між бажаннями (наявними ресурсами) та їх відповідністю вимогам обраної професії віддзеркалюються в переживаннях дитини і актуалізують процеси самопізнання, самооцінки та самовдосконалення старшокласника [96, с. 33].

Усвідомлення своїх особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, самооцінкою, котра відіграє роль передумови цілеспрямованого планування власної стратегії професійного зростання [79, с. 102]. Вивчення знань про власні індивідуальні особливості старшокласників закладені в питаннях, що стосуються переліку якостей які учень частіш всього виявляє в повсякденній, самостійній діяльності, побуті (питання № 11), переліку засобів оптимізації власної діяльності (питання № 12), особливості самопідготовки до майбутньої професійної діяльності (питання №14), визначення учнем виду діяльності та сфери знань, що найбільше подобається (питання № 17, 18), особливостей “Я-ідеального” (питання № 20, 21).

Розглядаючи змістові ознаки професійного самовизначення О. Мельник, І. Уличний [109] підтверджують наявність особистісного ресурсу розвитку старшокласника, достатнього для узгодження його потреб з вимогами діючого соціального середовища. Особливу цікавість для нашого дослідження являють собою відповіді старшокласників на питання пов'язані з узгодженням знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій, що є необхідною умовою професійного самовизначення. Так визначення учнем найважливіших якостей у майбутній професії (питання № 10), що стосується знання соціально-кваліфікаційних норм певної професії, має корелювати з питанням, що стосується якостей, які учень частіш всього виявляє у власній самостійній діяльності, побуті тощо (питання № 11), яке пов'язане з знаннями про себе. Узгодженість має простежуватися також в питаннях, що висвітлюють наявність професійного ідеалу (особливості “Я ідеального”) та знання професійно важливих якостей обраної професії (питання № 8, 20, 21).

Підтвердження зазначеному знаходимо в поглядах В. Мясіщева [115], в

яких зазначається, що ідеал як зовнішнє правило, в процесі розвитку стає внутрішньою вимогою, і характеризується внутрішньою спонукою до діяльності [115, с. 48].

Позитивна відповідь на питання № 19, свідчить про узгодженість позитивного ставлення і вибору щодо виду діяльності (№17) та сфери діяльності (№ 18), які обрав учень. Вміння, узгоджувати між собою вимоги професійного середовища, індивідуальних особливостей та вимог сучасного економічного простору закладені в питанні, що стосується корекції намічених професійних планів у зв'язку з новою інформацією про себе, соціально-економічну ситуацію, вимоги професії (питання № 16), а також у питанні № 13, яке стосується вміння враховувати зовнішні і внутрішні перешкоди у досягненні професійної мети.

Зазначимо, що анкета крім загальної мети дослідження, може бути також спрямована на усвідомлення учнем формули вибору професії (“хочу”, “можу”, “потрібно”) [57, с. 150] і використана з метою допомоги учню і професійному самовизначенні. Адже ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з врахуванням своїх особливостей і можливостей вимог професійної діяльності і соціально економічних умов. Отже, метою дослідження є не лише вивчення рівня розвитку показників, а й активізація професійного самовизначення шляхом самопізнання, самооцінки та саморозуміння. Саме тому в анкеті ми заклали ряд питань, що пов'язані з аналізом цих проблемних завдань для особистості старшокласника.

Обробка анкети здійснюється на основі кількісного та якісного аналізу відповідей учнів. За кожену відповідь “так” на питання № 3, 5, 7, 9, 12, 14, 15, 16, 19, 20 нараховується 1 бал, відповідь “не замислювався” та “ні” – 0 балів. Питання № 6, 8, 10, 11, 13, 21, 22, 23 передбачають якісний аналіз відповіді. За кожену повну відповідь учень отримує 2 бали, часткову – 1 бал, відсутність відповіді – 0 балів. Відповідно максимальна кількість балів по першому показнику когнітивного критерію самовимогливості становить 21 бал, по другому – 20 балів, по третьому – 20 балів.

Для вивчення інтересу учня до професії і до себе як суб'єкта професійного

саморозвитку, що є показником емоційно-ціннісного критерію, ми розробили Анкету №2 (див. дод. А. 2), керуючись тим, що інтерес до професії постає як професійний інтерес і характеризується вибірковою активністю людини до професійних явищ, включає усвідомлене прагнення людини перетворити певну діяльність в професію, потребу в повне включення в даний вид діяльності як основний спосіб самореалізації, незалежність при прийнятті рішення від ситуативних впливів, професійну цікавість, як стійке прагнення дізнатися більше про професію, її зміст, засоби і об'єкти, нові можливості [181, с. 100].

Анкета №2 складається з 9 питань, які дають змогу отримати як узагальнену інформацію, так і оцінити особливості розвитку професійного інтересу та інтересу до себе на рівні кожного учня, що у разі потреби може бути використано в індивідуальній корекційно-виховній роботі зі старшокласниками. При розробці анкети ми скористалися матеріалом стандартизованої методики “Діагностика учбової мотивації студентів” [53, с. 107- 110].

Питання анкети стосуються таких проявів професійного інтересу, як самостійність у професійному виборі старшокласників (питання № 3), спрямовані на безпосередній аналіз рівню інтересу учня до себе (питання № 4, 6, 8,9) та на вивчення інтересу учня до професії (питання № 5, 7, 9). Питання анкети № 5, дає змогу здійснити якісний і кількісний аналіз усвідомленого ставлення учня до професії, та виявити проблемну зону. В нормі старшокласник має володіти конкретними знаннями щодо позитивних чи негативних сторін професії. Отже, асинхронність відповідей може свідчити про неповне знання учнем змісту професії, суто позитивне чи негативне ставлення до неї.

При обробці результатів, 1 бал нараховується за кожну відповідь “так” на питання № 4, 7; відповідь “а” на питання №3; в, д – питання №6; а, б, е, ж – питання № 9. Питання №8 дає можливість зрозуміти, чи адекватно учень оцінює особливості власної діяльності. Якщо учень вміє ранжувати певні види власної діяльності на ті які у нього добре виходять, не виходять або виходять не завжди – йому нараховується 1 бал. За кожну відповідь на питання № 5, учню нараховується 1 бал. Відповідно максимально можлива сума балів за анкету

становить 27 балів.

Для вивчення мотивів самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії, який є наступним показником емоційно-ціннісного критерію, ми скористалися “Методикою на виявлення мотиваційної структури навчальної діяльності учня” [181, с. 368-371], яка складається з 56 тверджень. Метою методики є вивчення таких груп мотивів: соціально ціннісні, навчально-пізнавальні, професійно-ціннісні, позиційні, комунікативні, самовиховання, ситуаційні, утилітарні. Відповідь на питання здійснюється за п’ятибальною системою, виходячи з відповідності твердження власним навчальним мотивам. Підрахунок балів здійснюється за кожною групою досліджуваних мотивів. Методику можна використовувати як для вивчення структури мотивації учня, так і для вивчення конкретної групи мотивів.

Для нас найбільшу цікавість мають відповіді учнів на питання, що пов’язані з мотивами самовиховання (питання № 7, 17, 21, 29, 37, 48, 56), професійно-ціннісними мотивами (питання № 18, 19, 22, 31, 47, 50, 55), та навчально-пізнавальними мотивами (питання № 1, 3, 5, 16, 23, 26, 30), які визначають спрямованість активності старшокласника в професійній поведінці в цілому і орієнтацію учня на різні сторони професійної діяльності [155, с. 98]. Такий вибір мотивів обумовлений тим, що саме ці мотиви, на нашу думку, відображають єдність мотивів самовдосконалення, як домінуюче прагнення, що притаманне юнацькому віку [213, с. 34].

Домінування в структурі навчальної мотивації професійних і навчально-пізнавальних мотивів, виражений мотив творчої самореалізації, тенденція до внутрішнього локусу контролю, – є на думку Л. Гриценко мотиваційним профілем успішного студента [53, с. 108]. Отже, необхідною умовою успішного професійного становлення і професійної діяльності є прагнення особистості постійно підвищувати свій рівень відповідно до зовні заданих вимог та прагнення виходити за їх межі відповідно до власних можливостей.

Для уточнення усвідомленості старшокласниками вимог бажаної професії та готовності до самовдосконалення відповідно до них, використовувались також

питання № 12, 13, 14, 16, 22, 23 Анкети №1 (див.дод. А 1), а саме: готовність до подолання труднощів (питання №13), наявність програми самовиховання (питання № 14, 22), наявність професійного плану (питання № 23), використання засобів оптимізації діяльності (питання № 12), вміння гнучко реагувати на нову інформацію та враховувати її в професійному становленні. Обробка результатів буде здійснюватися згідно з правилами обробки анкети (див. с. 69).

Для вивчення особливостей першого показника практично-дієвого критерію, а саме: уміння самотійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність, ми використали питання № 10, 11, 12, 14 Анкети №1 (див. дод. А. 1), та питання № 3 Анкети № 2 (див. дод. А. 2), виходячи з того, що вони висвітлюють окремі характеристики самотійності, а саме: уміння за власною ініціативою ставити перед собою цілі, знаходити шляхи їх досягнення, здатність планувати, систематизувати та активно здійснювати власну діяльність без сторонньої допомоги, а також прагнення знайти нові способи розв'язання поставленої проблеми [111, с. 315]. Обробка результатів здійснювалась згідно з правилами обробки анкет (див. с. 69-70).

Наступний показник – прояв відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності вивчався за допомогою тесту-опитувальника, що був розроблений Є. Бажиним, Є. Голинкіною, А. Еткіндом [177, с. 49-52]. Опитувальник складається з 7 шкал. Містить 44 пункти, вимірює локус контролю особистості в різних сферах життєдіяльності. Вибір методики обумовлений тим, що локус контролю виступає як якість особистості, що характеризує спрямованість відповідальності людини за свої дії на себе (інтернальний локус), або на інших (екстернальний локус) [161, с. 67-68]. За часовим критерієм В. Столін виділяє два аспекти впливу самопізнання і самоставлення на поведінку: короточасний і довготривалий. Короточасна регуляція проявляється на організаційному та індивідуальному рівні самосвідомості, як біологічно зворотній зв'язок. Довготривалий аспект впливу пов'язаний з постановкою соціально і особистісно значущих цілей і емпірично проявляється в локус контролі [192, с. 98-100].

Відомо, що люди з інтернальним локусом контролю вважають, що події, які відбуваються з ними залежать від їх особистісних якостей і є результатом їх власної діяльності. Інтернали проявляють велику відповідальність, самостійність, вони більш послідовні і продуктивні в ситуаціях прийняття рішення і випадках пов'язаних з ризиком. При екстернальному локусі контролю людина переконана, що її успіхи і невдачі є результатом дії зовнішніх сил, її поведінка характеризується більшою залежністю від зовнішніх обставин, інших людей [177, с. 57].

Обробка результатів за методикою здійснюється за допомогою ключа. Для зручності, при проведенні дослідження ми брали до уваги лише шкалу, що вимірює локус контролю в сфері досягнень учня, виходячи з того, що в полі нашого дослідження знаходяться самостійність і відповідальність учнів у власній профорієнтаційній діяльності.

Для визначення рівня здатності контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності, який є наступним показником практично-дієвого критерію, ми скористалися стандартизованою методикою, яка призначена для діагностики вольового самоконтролю у підлітків та юнаків (ВСК), що розроблена А. Зверковим та Е. Єйдманом [58]. Вибір методики обумовлений тим, що опитувальник ВСК спрямований на узагальнену оцінку індивідуального рівня розвитку вольової регуляції, під якою розуміється міра оволодіння власною поведінкою в різних ситуаціях – здатність усвідомлено керувати власними діями, станами та спонуками, що визначають індивідуальний стиль і конкретні прояви активності людини.

Опитувальник містить 30 питань, із яких 24 робочі і 6 маскувальних. Обробка результатів здійснюється за допомогою спеціального ключа, який дає можливість підрахувати бали по шкалі вольового самоконтролю, а також по двом субшкалам: “наполегливість” та “самовладання”. При обробці результатів використовують співпадиння з ключем. Високий бал по опитувальнику ВСК характерний для емоційно зрілих, активних незалежних самостійних особистостей. Їм притаманна впевненість в собі, відповідальність, стійкість

намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття обов'язку. Як правило вони добре рефлексують власні мотиви, планомірно реалізують свої наміри, вміють розподіляти власні зусилля, здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. Шкала “наполегливість” характеризує силу намірів людини – її прагнення до завершення розпочатої справи.

Таким чином, здійснений у першому розділі теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволив розробити змістову структуру самовимогливості у старшокласників, критеріями якої є: когнітивний (когнітивна складність і адекватна самооцінці системи знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій), емоційно-ціннісний (активно-позитивне ставлення до вимог професій і самоставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення), практично-дієвий (сформованість вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність).

За результатами аналізу досліджень [3; 17; 21; 36; 43; 108; 122; 200] в яких розкриваються передумови та механізми формування самовимогливості були визначені наступні показники когнітивного критерію (знання соціально-кваліфікаційних норм професій, розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка, узгодження між знаннями норм професій та власних індивідуальних особливостей), емоційно-ціннісного критерію (інтерес до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення, мотиви самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії), практично-дієвого критерію (уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність, прояв відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності, здатність контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності).

Зазначене вище дозволило схарактеризувати рівні (високий, середній, низький) сформованості самовимогливості у старшокласників

З метою експериментального визначення рівнів сформованості самовимогливості на констатувальному етапі експериментального дослідження, нами було розроблено і підібрано діагностувальний інструментарій (див. табл.

2.1), а саме: Анкета №1, спрямована на вивчення рівня розвитку когнітивної складності і адекватної самооцінки системи знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій та уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність; Анкета №2, для вивчення інтересу учня до професії і до себе як суб'єкта професійного саморозвитку, “Методика на виявлення мотиваційної структури навчальної діяльності учня”, опитувальник (Є. Бажин, Є. Голинкіна, А. Еткінд) [177, с. 49-52], методика діагностики вольового самоконтролю у підлітків та юнаків (А. Зверков, Е. Єйдман) [58].

2.2 Експериментальне визначення рівнів сформованості самовимогливості у старшокласників

Розроблена структура самовимогливості, визначення її критеріїв, показників і підібраний діагностувальний інструментарій, дали змогу здійснити аналіз результатів констатувального експерименту та дослідити рівні сформованості самовимогливості у старшокласників. Констатувальний експеримент проводився на базі Святошинського МНВК м. Києва, Степанівського МНВК с. Степанівка Чернігівської області, Запорізької загальноосвітньої школа І-ІІІ ступенів №38, Хмельницької спеціалізованої середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №1, Спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів ім. З. К. Слюсаренко № 41 м. Київ, і охоплював 256 учнів старших класів, вік яких становив 16-17 років.

З метою аналізу особливостей впливу цілеспрямовано організованих факторів (система професійної орієнтації) та неконтрольованих (засоби масової інформації, ситуативний вплив зовнішнього середовища, засобів масової інформації тощо) на формування самовимогливості у старшокласників, ми розподілили загальну кількість учасників експерименту на три групи, приблизно однакові за кількістю учнів. Для порівняння було обрано старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів, що навчаються в профільних класах, класах універсального профілю (не профільних) та міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (МНВК).

Вибір навчальних закладів обумовлений тим, що МНВК та профільні класи є внутрішньошкільною та зовнішньошкільною формами організації профільного навчання, метою якої є отримання загальноосвітньої профільної та початкової професійної підготовки, виховання особистості здатної до професійної самореалізації, зростання та мобільності, шляхом створення сприятливих умов для врахування індивідуальних особливостей, інтересів та потреб учнів.

Крім цього, МНВК забезпечує задоволення освітніх запитів з профільного і професійного навчання на підвищеному рівні та адаптацію молоді в умовах ринкової економіки поряд з отриманням загальноосвітньої підготовки. До роботи з профорієнтації, окрім інженерно-педагогічного колективу, залучаються також виробничі колективи базових підприємств, шкіл, відділів освіти, батьківській комітет та представники громадськості. Профорієнтаційна робота в комбінатах, зазначає М. Піддячий, проходить в більш активній формі і є продовженням раніше розпочатої профорієнтаційної роботи в школі [142, с. 173].

Певні якості, необхідні для успішної професійної діяльності починають формуватися у учнів МНВК раніше, ніж у інших груп учнів, адже вони беруть участь в безпосередній професійно-перетворювальній діяльності. Натомість зміст і структура універсального профілю передбачає отримання загальної академічної освіти учня, без спеціалізованої поглибленої підготовки до майбутньої професійної діяльності [76].

Отже, профільні класи, класи з універсального профілю (не профільні) та МНВК спрямовані на забезпечення потреб старшокласників у початковій допрофесійній та професійній підготовці і профорієнтації, однак різняться за особливостями організації навчально-виховного та профорієнтаційного процесу. На нашу думку, зазначені вище особливості профорієнтаційного супроводу старшокласників мають суттєво впливати на перебіг процесу професійного самовизначення учнів і відповідно на рівень самовимогливості у ньому.

Рівні сформованості самовимогливості у старшокласників розраховувались методом бальної оцінки [123]:

$$P = \pi / N \quad (2.1)$$

де p – кількість балів, яку фактично набрав учень,

N – максимально можлива кількість балів, що передбачена методикою.

Відповідно показники самовимогливості були об'єднані єдиною бальною шкалою від "0" до "1"

1 бал – показник характеризується відповідністю встановленому значенню (на запитання анкети одержано більше 70 % правильних відповідей);

0,5 бала – показник частково відповідає еталону (на запитання анкети відсоток правильних відповідей знаходиться в діапазоні від 51 % до 70 %);

0 балів – показник не відповідає встановленому значенню (на запитання анкети одержано менше, ніж 50 % правильних відповідей).

Для вивчення рівня сформованості першого показника когнітивного критерію, а саме: знання соціально-кваліфікаційних норм професій, ми проаналізували відповіді респондентів на питання Анкети №1 "Вивчення когнітивної складності і адекватної самооцінки системи знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій" (див. дод. А. 1), що розкривають особливості перебігу процесу професійного самовизначення учнів, а саме: знання щодо зайнятості на ринку праці представників обраної професії (питання №5); ціннісного змісту майбутньої професії (питання №6); вимог майбутньої професії до індивідуальних особливостей фахівця та змісту професії (питання № 7, 9); знання індивідуальних особливостей, важливих для професійного зростання особистості (питання № 8); професійно важливих якостей (питання № 10); можливостей змінити обрану професію у разі необхідності (питання № 15) та наявність професійного плану (питання № 23).

Результати анкетування свідчать, що в цілому старшокласники добре володіють інформацією, що відображає зовнішній бік майбутньої професійної діяльності, а саме: зміст професії, шляхи її отримання, умови праці тощо (питання № 7). Переважаюча більшість знають близькі по змісту професії до обраної, якими у разі необхідності вони можуть оволодіти (питання №15).

Натомість, більше ніж третина старшокласників МНВК та профільних класів ще не цікавилася або не знає потребу у представниках обраної професії на

ринку праці (питання №5), серед учнів універсального профілю таких виявилось понад 50% із загальної кількості опитаних. Така ситуація, на нашу думку, може свідчити про неврахування у процесі професійного самовизначення вимог економічного середовища, та у майбутньому створювати проблеми з працевлаштуванням.

Вагомими є розбіжності у відповідях учнів, що стосуються уточнення специфіки майбутньої професії (питання №7). Так 20 (21%) учнів з профільних класів зазначили, що вони не знайомі з особливостями професійного спілкування, серед учнів МНВК таких виявилось 29 (38%), кількість учнів з універсального профілю становить 67 (82%).

Найбільші труднощі викликало питання переліку якостей особистості, важливих у майбутній професії (питання № 10). На це питання повну відповідь дали 24 старшокласника (30%) МНВК, 7 старшокласників (9%) з універсального профілю та 7 старшокласників (7%) з профільного класу. Інші учні або взагалі нічого не написали, або перерахували декілька професійно важливих якостей. Зазначимо, що частіш всього серед перерахованих якостей зустрічалися позитивні (чесність, наполегливість, старанність, дисциплінованість, відповідальність тощо), але були і такі, як егоїзм, вміння досягати цілі будь якою ціною, впертість, жорсткість тощо.

Крім цього, утруднення у всіх учнів викликала оцінка вимог обраної професії до індивідуальних особливостей фахівця (питання № 9). Якщо старшокласники добре усвідомлюють вимоги з боку професії до фізичних навантажень та стану здоров'я, то більшість з них не замислювалася або не знає вимоги до вольової, емоційної та моральної сфери в бажаній професійній діяльності.

Отже, можемо підсумувати, що отримані результати свідчать про неповне знання учнями вимог майбутньої професії. Увага старшокласників переважно зосереджена на зовнішній стороні професійної діяльності (зміст праці, умови праці, шляхи отримання професії, вимоги до професійної підготовки). Більшості учнів знайомі протипоказання до певних видів діяльності (стан здоров'я, фізичні

навантаження тощо). Однак, часто вони не враховують та не усвідомлюють вимоги професії до вольової, емоційної та моральної сфери фахівця, не достатньо знають професійно важливі якості, необхідні в майбутній професії.

Зазначене негативно впливає на процес професійного самовизначення учнів. Так, у частини старшокласників процес професійного самовизначення супроводжується негативними емоційними станами (невизначеністю, ваганнями, невпевненістю, певними побоюваннями тощо). Серед усіх опитуваних 32 старшокласника (12%), написали, що вони ще не здійснили професійний вибір, а 58 учнів (23%) – вагаються між декількома варіантами. Зважаючи на те, що професійне самовизначення є афективним центром життя старшокласника, можемо стверджувати, що така ситуація негативно впливає не лише на професійне становлення юнаків і юначок, а взагалі ускладнює їх особистісне становлення.

Як зазначає Ю. Трофімов, для усвідомлення певного змісту потрібно, щоб він зайняв у структурі діяльності місце мети дії, а отже вступив у взаємодію з мотивом цієї діяльності [198, с. 125]. Тому, на нашу думку, потрібно звернути увагу на механізми усвідомлення серед яких: узагальнення, систематизація, класифікація, тощо. Саме вони задають цілісний образ знання та на основі заданого змісту формують орієнтовну програму дій.

Кількісна обробка відповідей на питання Анкети №1, дала змогу розподілити старшокласників за рівнями сформованості знань соціально-кваліфікаційних норм професій, тому до високого рівня ми віднесли учнів, що набрали 15–21 бал, до середнього 14–8 балів, відповідно до низького 7–0 балів.

Таким чином, на високому рівні перебувають старшокласники, які мають чітко сформовану систему знань щодо соціально-кваліфікаційних норм певної професії та вміють адекватно оцінювати вимоги до індивідуальних особливостей фахівця. Знають потребу у представниках обраної професії на ринку праці, а також добре володіють знанням специфіки майбутньої професії.

На середньому рівні – старшокласники, які володіють неповними знаннями щодо соціально-кваліфікаційних норм певної професії та вміють оцінювати

вимоги до індивідуальних особливостей фахівця. Вони частково знають потребу у представниках обраної професії на ринку праці та індивідуальні особливості важливі для професійного зростання, а також володіють знаннями щодо специфіки майбутньої професії, але вони не повні і конкретизовані.

На низькому рівні характерними є поверхові та несистематичні знання соціально-кваліфікаційних норм певної професії та часткове оцінювання вимог до індивідуальних особливостей фахівця. Старшокласники не знають або не цікавляться потребою у представниках обраної професії на ринку праці. Не називають індивідуальні особливості важливі для професійного зростання, а також не володіють знанням специфіки майбутньої професії.

Для фіксування відмінностей у рівні розвитку цього показника аналіз результатів здійснювався окремо за кожною групою учнів, що навчаються в МНВК, профільних класах класів та класах універсального профілю (див. таблицю 2.2).

Таблиця 2.2

Усвідомлення старшокласниками знань соціально-кваліфікаційних норм професій (абс./відс. знач)

Рівні сформованості усвідомлення старшокласниками знань соціально-кваліфікаційних норм професій	Старшокласники			Середнє значення
	МНВК (80 учнів)	Профільних класів (94 учні)	Універсального профілю (82 учня)	
Високий	30 (38%)	13 (14%)	11 (14%)	22%
Середній	34 (43 %)	54 (57%)	59 (72%)	57%
Низький	16 (19 %)	27 (29%)	12 (14%)	21%

Виходячи з розподілу старшокласників на рівні (високий, середній та низький), можемо констатувати, найбільша кількість учнів, що мають високий рівень, досліджуваного нами показника, навчається в МНВК, що на нашу думку пов'язано з більшими можливостями учнів МНВК отримувати різноманітну інформацію профорієнтаційного спрямування. Однак, значна кількість учнів в усіх групах на низькому рівні свідчить, що не дивлячись на різні форми організації навчально-виховного процесу у старшій школі, традиційного

профорієнтаційного супроводу не достатньо для того, щоб учень отримав систему знань про вимоги професій та здійснив їх оцінку.

Для визначення рівнів сформованості наступного показника когнітивного критерію, а саме: розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка, нами були проаналізовані відповіді на питання Анкети №1, що стосувалися: якостей, які учень виявляє в діяльності (питання № 11); засобів оптимізації власної діяльності, які частіш всього застосовуються старшокласником (питання № 12); методів підготовки до майбутньої професійної діяльності (питання № 14); виду діяльності та сфери знань, що цікавить учня (питання №17,18); а також особливості професійного ідеалу у старшокласників (питання № 20, 21).

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що практично всі старшокласники визначилися зі сферою знань та видом діяльності, які їм подобаються (питання № 17,18). Однак, в повній мірі застосовують методи самопідготовки до майбутньої професійної діяльності (питання № 14) лише 11 учнів (14%) МНВК, жоден учень з профільного класу та універсального профілю. Переважна більшість старшокласників використовує засоби оптимізації власної діяльності (питання № 12), серед яких планування власної діяльності, систематичне виконання запланованого, врахування порад і зауважень інших тощо.

Однак лише 13 учнів (16%) МНВК зазначили, що вміють ставити вимоги до себе, 41 учень (50%) універсального профілю та 47 учнів (50%) з профільних класів. Як зазначав О. Ковальов, самовиховання пов'язано з ростом вимог до себе, виходячи з цього, можемо констатувати, що вміння ставити вимоги до себе є основою самовиховання [72, с. 14]. Таким чином, на нашу думку, у старшокласників можуть бути утруднення у самовихованні, пов'язані саме з невмінням ставити вимоги до себе.

Крім цього, старшокласники практично не вміють виділяти та самооцінювати якості, які у них проявляються у навчальній, самостійній діяльності та побуті (питання №11). Лише 11 учнів (14%) МНВК змогли перерахувати близько п'яти вище означених якостей, 13 учнів з профільних класів

(14%), та жоден учень з універсального профілю.

Занепокоєння викликає також відсутність та нечіткість професійного ідеалу у старшокласників, адже у ньому втілюється “Я ідеальне”, тобто той образ до якого людина прагне і який є орієнтиром у її професійному самовизначенні і професійному становленні. На питання “Чи є у Вас представник обраної професії, на якого ви б хотіли бути схожим?”, 48 учнів (59%) з універсального профілю дали ствердну відповідь, при цьому лише 22 (27%) з них описали, що саме їх приваблює в цій людині, серед учнів МНВК таких виявилось 30 (38%) (описали ідеал 26 учнів (32%)), з 34 учнів (36%) профільного класу описали професійний ідеал лише 7 учнів (7%).

Зазначимо, що сучасний виховний простір профорієнтації не має суспільно заданого професійного ідеалу. Саме тому, опис професійного ідеалу учнями має для нас неабияке значення. Адже він може свідчити про вироблення учнем власного індивідуалізованого образу фахівця, що є необхідним у формуванні самовимогливості.

Таким чином, можемо зробити висновок, що практично всі учні визначились зі сферою знань та видом діяльності, які їм подобаються. При цьому більшість з них має поверхові уявлення щодо власних індивідуальних особливостей, великі труднощі викликає їх самооцінка. Причиною цього, на нашу думку, є неуважне ставлення старшокласників до процесів самопізнання, саморозуміння і саморозвитку, які є домінуючими потребами саме в юнацькому віці і тісно пов’язані з процесом професійного самовизначення [34, с. 42].

Самопізнання, як зазначає О. Вітковська є однією із головних рушійних сил, що спрямовують процес розвитку особистості. Відкритість у самопізнанні, як стійка характеристика індивідуальності створює умови для більш повного взаєморозуміння і сприяє формуванню реалістичного уявлення про себе. Саморозуміння є інтегральним фактором самопізнання та постає як особистісна характеристика, що створює основу для подальшого розвитку особистості. Саморозуміння виступає як поступове розгортання “простору свідомості” [36, с. 53]. Отже, зазначені процеси є поступальним рухом у самоусвідомленні, яке

призводить до оволодіння власними психічними процесами і стимулює розвиток самосвідомості.

До високого рівня розуміння старшокласниками власних індивідуальних особливостей та їх самооцінки було віднесено старшокласників, які глибоко усвідомлюють власні індивідуальні особливості, вміють виділяти методи самопідготовки до майбутньої професійної діяльності, а також використовують засоби оптимізації власної діяльності. Учні адекватно самооцінюють якості, що виявляються в їх діяльності, мають чітко сформоване “Я ідеальне”. Такі учні набрали від 20 до 15 балів

До середнього рівня віднесено старшокласників, які усвідомлюють власні індивідуальні особливості диференційовано, частково вміють виділяти методи самопідготовки до майбутньої професійної діяльності, та засоби оптимізації власної діяльності, частково самооцінюють якості, що виявляються в їх діяльності. “Я ідеальне” сформоване не чітко. Учні цього рівня набрали 14–8 балів.

На низькому рівні перебувають учні, які власні індивідуальні особливості усвідомлюють частково, неадекватно самооцінюють якості, що виявляються в їх діяльності. “Я ідеальне не сформоване”. Учні набрали 7–0 балів.

Розподіл старшокласників за рівнями розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінки представлений у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розуміння старшокласниками власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка (абс./відс. знач)

Рівні сформованості розуміння старшокласниками власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка	Старшокласники			Середнє значення
	МНВК (80 учнів)	Профільних класів (94 учня)	Універсального профілю (82 учня)	
Високий	15 (19%)	7 (7%)	11 (14%)	13%
Середній	48 (59%)	68 (72%)	41 (50%)	60%
Низький	17 (22%)	19 (21%)	30 (36%)	27%

Як видно з таблиці всього 13% учнів з загальної кількості опитаних мають високий рівень знань про себе. Виходячи з того, що самопізнання є однією з провідних діяльностей юнацького віку [138], можемо стверджувати, що такі результати можуть негативно позначитися не лише на процесі професійного самовизначення, а й самоусвідомленні учнем себе загалом. Отже, на нашу думку, в зазначених вище загальноосвітніх закладах не достатньо створюється профорієнтаційних ситуацій у яких учні можуть дізнатися про власні індивідуальні особливості.

Вивчення наступного показника когнітивного критерію, а саме узгодження між знаннями норм професій та власних індивідуальних особливостей здійснювалося шляхом співставлення відповідей на питання Анкети №1 “Вивчення когнітивної складності і адекватної самооцінки системи знань про себе та соціально-професійні норми професій” (див. дод. А. 1). Аналіз відповідей на питання № 18, 19, 20 дав змогу зробити висновок, що обрана професія, практично у всіх опитаних, співпадає з видом та сферою діяльності які їм подобаються. Це може бути свідченням того, що старшокласники пов’язують майбутню професію з навчальною діяльністю і відповідно відбувається процес узгодження знань, що може бути основою наступності та безперервності у професійному становленні особистості старшокласника.

Порівняння відповідей на питання № 10, що стосується знань старшокласників найважливіших якостей в майбутній професії, та питання №11, яке висвітлює самооцінку власних якостей, що частіше всього виявляються в діяльності, дає можливість зробити припущення про врахування чи нехтування учнем власних індивідуальних особливостей та вимог професії співвідносно до професійно важливих якостей під час професійного самовизначення. Співпадання у відповідях на ці питання спостерігалось у 17 старшокласників (22%) МНВК, 15 старшокласників (18%) універсального профілю та 13 старшокласників (14%) з профільних класів. На нашу думку, це свідчить про порівняно невелику кількість учнів які усвідомлюють вимоги професії до фахівця, професійні самовимоги та вміють їх узгоджувати.

Співставлення між питанням № 8, що передбачало перелік якостей важливих для професійного зростання та питанням № 21, спрямованого на вивчення професійного ідеалу учнів, дало можливість проаналізувати особливості “Я реального” та “Я ідеального” учня. За результатами анкетування подібні між собою відповіді зустрічалися у 19 учнів (24%) МНВК, 7 учнів (7%) з профільного класу та 19 учнів (23%) з універсального профілю. Отримані результати можуть свідчити про те, що старшокласники які мають певні уявлення про якості особистості, необхідні для професійного успіху, часто не пов’язують їх з професійним ідеалом, що може значно утруднити процес професійного становлення особистості. Адже як підкреслює В. Мясіщев, ідеал як зовнішнє правило, в процесі розвитку стає внутрішньою вимогою, і характеризується внутрішньою спонукою до діяльності [119, с. 48]. Отже, професійне самовизначення без професійного ідеалу може позбавлятися мотиваційного наповнення.

Питання № 16 дає можливість отримати інформацію щодо вміння учня узгоджувати між собою вимоги професійного середовища, індивідуальні особливостей та вимоги сучасного економічного простору. Загалом майже половина старшокласників зазначили, що їм доводилося коректувати намічені професійні плани у зв’язку з новою інформацією про себе, соціально-економічну ситуацію, вимоги професії, що може свідчити про вміння узгоджувати старшокласниками окремих складових професійного самовизначення.

Вміння враховувати об’єктивні і суб’єктивні перешкоди у професійному становленні уточнюються в питанні № 13. Аналіз відповідей на це питання показав, що переважна більшість старшокласників зосереджується або лише на об’єктивних перепонах (нестача коштів, сім’я, здоров’я, інші люди тощо), або на суб’єктивних (відсутність впевненості, лень). На нашу думку, це пов’язано з небажанням або невмінням аналізувати можливі проблеми у професійному самовизначенні, а отже і проблеми в плануванні поведінки відповідно до вимог середовища і індивідуальних особливостей.

Узагальнення і систематизація відповідей на зазначені вище питання дали

змогу виділити три рівні (високий, середній та низький) сформованості вміння узгоджувати знання вимог професій та власних індивідуальних особливостей, які наведені у таблиці 2.4. Відповідно до того, що максимальна кількість узгоджень дорівнює 5, до високого рівня були віднесені учні, що набрали 5 – 4 бали, до середнього 3 – 2 бали, до низького 1 – 0 балів.

Таблиця 2.4

Узгодження старшокласниками знань норм професій та власних індивідуальних особливостей (абс./відс. знач)

Рівні сформованості узгодження старшокласниками знань норм професій та власних індивідуальних особливостей	Старшокласники			Середнє значення
	МНВК (80 учнів)	Профільних класів (94 учні)	Універсального профілю (82 учня)	
Високий	11 (14%)	7 (7%)	15 (18,5%)	13%
Середній	19 (24%)	26 (28,5%)	22 (27%)	26,5%
Низький	50 (62%)	61 (64,5%)	45 (54,5%)	60,5%

До високого рівня було віднесено старшокласників, які знають професійно важливі якості певної професії та знають власні індивідуальні якості, що виявляються у діяльності учня, побуті тощо. У них простежується узгодженість між “Я ідеальне” та “Я реальне”. Учні вміють враховувати зовнішні і внутрішні перешкоди у досягненні професійної мети, а також здійснювали корекцію намічених професійних планів у зв’язку з новою інформацією про себе, соціально-економічну ситуацію, вимоги професії.

До середнього рівня потрапили старшокласники, які частково знають професійно важливі якості певної професії та знають власні індивідуальні якості, що виявляються у діяльності, побуті тощо. Узгодженість між “Я ідеальне” та “Я реальне” не в повній мірі. Учні частково враховують зовнішні і внутрішні перешкоди у досягненні професійної мети, а також не здійснювали корекцію намічених професійних планів у зв’язку з новою інформацією про себе, соціально-економічну ситуацію, вимоги професії.

До низького рівня віднесено старшокласників, які поверхово знають професійно важливі якості майбутньої професії та власні індивідуальні якості, що

виявляються у діяльності учня, побуті тощо. У них “Я ідеальне” та “Я реальне” не узгоджені. Учні не вміють враховувати зовнішні і внутрішні перешкоди у досягненні професійної мети, а також не здійснювали корекцію намічених професійних планів у зв’язку з новою інформацією про себе, соціально-економічну ситуацію, вимоги професії.

Як засвідчили дані таблиці 2.4, загалом цей показник є одним із найменш розвинених у всіх групах учнів. Отже, він потребує особливої уваги з боку фахівців з профорієнтації, адже узгодженість, на думку О. Вітківської, є основою адаптаційних процесів на різних етапах професійного самовизначення і професійної самореалізації особистості [36, с. 59]

Зазначимо, що крім визначення рівнів розвитку показників когнітивного критерію, відповіді старшокласників на питання Анкети № 1 “Вивчення когнітивної складності і адекватної самооцінки системи знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій” (див. дод. А.1) висвітлюють також процес професійного самовиховання особистості, як керування власною профорієнтаційною діяльністю. Таким чином, можемо зробити висновок, який підтверджується значною частиною сучасних практиків, і полягає в тому, що певна кількість старшокласників не готові зайняти позицію суб’єкта у власному професійному самовизначенні та професійному становленні.

Для вивчення рівня сформованості інтересу учня до професії та до себе як суб’єкта професійного самовизначення, який є першим показником емоційно-ціннісного критерію, нами був проаналізований емпіричний матеріал на питання Анкети №2 “Вивчення інтересу учня до професії і до себе як суб’єкта професійного самовизначення” (див. дод А. 2). Відповіді на питання № 4, 6, 8, дали можливість отримати інформацію щодо особливостей прояву інтересу до себе у учня як суб’єкта професійного самовизначення. Результати анкетування засвідчили, що практично всі учні цікавляться власними індивідуальними особливостями темпераменту, характеру, здібностей, емоційно-вольової сфери.

Самоаналіз ставлення до власного професійного самовизначення показав, що цей процес викликає позитивні очікування та впевненість у 48 (60%) учнів

МНВК, 53 (57%) учнів з профільних класів та 37 (45%) учнів універсального профілю. При цьому негативні емоційні стани (пригнічення, побоювання, розгубленість) супроводжують процес професійного самовизначення відповідно у 120 (47%) старшокласників від загальної кількості учнів. Як зазначає М. Папуча, підготовка до професійного самовизначення розгортає складні і важливі процеси внутрішнього світу людини, в результаті яких відбувається розвиток, як саморух особистості [138]. На нашу думку, якщо старшокласники відчують негативний афективний стан стосовно власного майбутнього – це може бути сигналом того, що учні не ідентифікують себе як суб'єкта власного професійного розвитку. А отже, така ситуація має привернути увагу фахівців з профорієнтації та професійного виховання молоді.

Інтерес до власної діяльності старшокласників визначався на основі адекватності оцінювання власних можливостей в учбово-практичній діяльності. Учні пропонувалося погодитися або не погодитися з певними твердженнями. Ті учні, які зазначили, що певні види діяльності виходять у них краще ніж інші, на нашу думку, цікавляться власними індивідуальними особливостями та вміють їх самооцінювати. Загалом таких старшокласників виявилось переважна більшість, а саме: 61 (76%) учень МНВК, 69 (73%) учнів профільних класів, 53 (64%) учня універсального профілю.

Відповіді на питання № 5, 7, 9 Анкети №2 дали змогу зробити висновок щодо ставлення старшокласників до майбутньої професії. Серед зазначених питань найбільші труднощі у них викликало питання №5, суть якого полягала в перерахуванні учнем позитивних і негативних сторін майбутньої професії. Так, лише 15 учнів МНВК (19%), 11 учнів (14%) загальноосвітнього профілю та 13 учнів (14%) з універсального профілю дали повну відповідь на це питання. Крім цього, у тих старшокласників, що надали часткову відповідь простежується перевага у переліку саме позитивних сторін майбутньої професії. Отже, можемо зробити припущення, що знання позитивних і негативних сторін майбутньої професії засвідчує про інтерес до неї, знання лише позитивних сторін та неврахування негативних може негативно позначитись на професійному

становленні і привести до розчарування та професійного вигорання в майбутньому.

Питання № 7 включало перелік джерел з яких старшокласник отримує інформацію про майбутню професію. Практично всі старшокласники зазначили, що з цією метою використовують книжки, Інтернет, періодичні видання, переглядають документальні фільми та опитують близьких, родичів, знайомих. Однак, інші ресурси вони використовують дуже обмежено. Так, займаються на факультативах з профорієнтації 9 учнів (11%) МНВК, 13 учнів (14%) з профільних класів; самостійно відвідували службу зайнятості, здійснювали екскурсії на підприємство 4 учні (5%) МНВК, 13 учнів (14%) з профільних класів; проходили професійні випробування 20 учнів МНВК (25%), 19 учнів (20%) з профільних класів та 7 учнів (9%) універсального профілю. Отже, лише невелика кількість учнів користуються тими джерелами які надають практичну інформацію профорієнтаційного спрямування та дають можливість випробувати власні сили і отримати більш конкретні знання з професії, що цікавить.

Аналіз відповідей на питання № 9 дає можливість визначити, наскільки думки про майбутню професію виступають мотивуючим фактором для професійного саморозвитку старшокласника. Так у 13 (16%) старшокласників МНВК, 29 (36%) старшокласника універсального профілю, 33 (36%) старшокласника профільних класів вони викликають потребу якомога більше дізнатися про себе. Бажання спробувати себе у професії з'являється у 54 (67%) учнів МНВК, 81 (86%) учня профільних класів та 51 (63%) учня універсального профілю. Прагнення гарно навчатися, щоб стати професіоналом відчують 61 старшокласник (76%) МНВК, 29 старшокласників (36%) універсального профілю та 60 старшокласника (64%) профільних класів. Позитивне ставлення до професії переживають 37 учнів МНВК (46%), 55 учнів (68%) універсального профілю та 66 (71 %) учнів профільних класів. Однак, частина старшокласників повідомили, що думки про майбутню професію пов'язані у них з неготовністю до діяльності, невпевненістю, невірою у власні сили, серед них 15 учнів (19%) МНВК, 13 учнів (14 %) профільних класів та 26 (32 %) учнів універсального

профілю.

Зазначене дозволяє зробити висновок, що старшокласники не достатньо володіють інформацією щодо власних індивідуальних особливостей, що може свідчити про низький рівень інтересу до себе. Так, старшокласники переважно використовують стандартні джерела отримання інформації, учні практично не прикладають зусиль з метою самостійного отримання інформації практичного спрямування про майбутню професію.

У частини старшокласників думки про професію викликають не інтерес до майбутньої діяльності, а навпаки, невпевненість, невіру у власні сили, неготовність до труднощів, розгубленість. Такий стан учнів має бути в центрі уваги з боку фахівців з профорієнтації та вчителів, тому що проблеми у професійному самовизначенні можуть накладати відбиток на все подальше життя молодії особистості. Отже, можемо констатувати, що чим більше учень цікавиться майбутньою професією та власними індивідуальними особливостями, використовуючи різноманітні джерела отримання інформації, тим впевненіше відчуває себе у професійному самовизначенні.

Однак, є проблемна ділянка, на яку потрібно звернути увагу. Так, в учнів є яскраво вираженим бажання спробувати себе у майбутній професії. Це є важливим моментом, адже у практичній діяльності старшокласник може пережити ситуацію успіху, яка стає домінантним переживанням у цьому віці. Крім цього, продуктивна діяльність необхідна для самопізнання, від якого залежить самоуправління і саморозвиток. Однак протиріччя полягає в тому, що можливість реалізації цього прагнення на практиці є досить низькою з огляду на проблеми з працевлаштуванням молоді. Така ситуація, на нашу думку, може призвести до зниження інтересу до майбутньої професії і подальшого розчарування в ній.

З метою розподілу учнів за рівнями розвитку зазначеного вище показника, було здійснено кількісний підрахунок отриманих результатів. Максимальна сума, яку учень може отримати по відповідям на питання Анкети №2 “Вивчення інтересу учня до професії і до себе як суб’єкта професійного самовизначення”

дорівнює 27 балів. Отже, старшокласники, що набрали від 0 до 9 балів були віднесені до тих у кого низький рівень розвитку показника, від 10 до 18 балів – до середнього рівня і від 19 балів до 27 – до високого рівня.

Таким чином старшокласники, які перебувають на високому рівні розвитку показника характеризуються позитивним ставленням до власного професійного самовизначення, адекватністю оцінювання власних можливостей в діяльності, знанням позитивних та негативних сторін майбутньої професії та максимальним використання джерел, з яких учень може отримати інформацію про майбутню професію.

На середньому рівні – інтерес до професії і до себе виявляється в позитивному ставленні до власного професійного самовизначення, адекватності оцінювання власних можливостей в практичній діяльності, часткового знання позитивних та негативних сторін майбутньої професії та обмеженого використання джерел, з яких учень може отримати інформацію про майбутню професію.

На низькому рівні перебувають старшокласники, які негативно ставляться до власного професійного самовизначення, не адекватно оцінюють власні можливості в практичній діяльності, не цікавляться позитивними та негативними сторонами майбутньої професії та епізодичного використовують джерела, з яких учень може отримати інформацію про майбутню професію. Результати наведені у таблиці 2.5

Таблиця 2.5

Інтерес до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення
(абс./відс. знач)

Рівні сформованості інтересу до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення	Старшокласники			Середнє значення
	МНВК (80 учнів)	Профільних класах (94 учня)	Універсального профілю (82 учня)	
Високий	5 (5,5%)	13 (14%)	4 (4,5%)	8 %
Середній	56(70,5%)	54 (57%)	33 (41%)	56 %
Низький	19 (24%)	27 (29%)	45 (54,5%)	36 %

Результати за таблицею дають можливість стверджувати, що найменш

розвиненим цей показник є у старшокласників, що навчаються на універсальному профілі. Можливо, це пов'язано з обмеженістю у профорієнтаційних засобах вивчення себе та майбутньої професії у порівнянні з більшою профорієнтаційною насиченістю навчальних програм та курсів у МНВК та профільних класах. Однак, низька кількість учнів, що знаходяться на високому рівні розвитку інтересу до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення у всіх групах, на нашу думку, свідчить, що вплив на інтерес до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення у перерахованих загальноосвітніх навчальних закладах є ситуативним та недостатнім.

Для вивчення рівнів сформованості наступного показника емоційно-ціннісного критерію, а саме мотивів самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії ми скористалися стандартизованою методикою на виявлення мотиваційної структури навчальної діяльності учнів [181, с. 316-322]. Підрахунок балів здійснювався за окремими групами мотивів, а саме: мотиви самовиховання, професійно-ціннісні мотиви, навчально-пізнавані. Саме ці мотиви є спонукою до професійного самовизначення і самовдосконалення, як результату діяльності самосвідомості [198, с. 125].

Підрахунок балів здійснювався за кожною групою досліджуваних мотивів. Зазначимо, що суттєвої різниці у розвитку тих чи інших мотивів між учнями виділених нами груп, ми не спостерігали. Відповідно до того, що максимальна сумарна кількість балів дорівнює 105, до високого рівня розвитку цього показника ми віднесли учнів, що набрали від 71 до 105 балів, до середнього від 36 до 70 балів, до низького від 35 балів до 0.

До високого рівня розвитку цього показника були віднесені старшокласники, у яких мотиви яскраво виражені і виступають спонукою самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії.

На середньому рівні перебувають старшокласники, які мають достатній рівень розвитку мотивів, що втілюються в періодичному прагненні самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії.

Низький рівень характеризується не достатньою мотивацією

самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії.

Відповіді старшокласників на питання № 12, 13, 14, 16, 22, 23 Анкети №1 (див. дод. А. 1) дали змогу з'ясувати прояв мотивів самовдосконалення. Особливу цікавість для нас мали відповіді на питання № 22 та 23, які характеризують особливості програми професійного самовиховання старшокласників. Так, питання № 22 стосувалося вміння старшокласниками визначати зону найближчого розвитку, необхідну для успішного оволодіння обраною професією. Були отримані такі результати: 81 (32%) учнів з загальної кількості опитаних вважають, що їм необхідно попрацювати над знаннями з навчальних предметів, 69 (27%) – над індивідуальними особливостями (лінь, самотійність, впевненість в собі, тощо). При цьому 105 (41%) учнів взагалі не надали жодної відповіді. Питання №23 стосувалося визначення учнем конкретних кроків професійного становлення. Повну відповідь на це питання надали 64 учня (25%), 100 учнів (39%) – часткову і 92 (36%) учнів з загальної кількості опитаних не надали жодної відповіді. Виходячи з того, що професійний план є головним аспектом у ситуації вибору [10; 57; 112] та постає як організуючий фактор дії і являє собою свідому внутрішню підготовку особистості до відстроченої дії [96], можемо зазначити, що майже половина з опитаних старшокласників не мають або мають неповний уявний образ майбутнього професійного шляху та не володіють плануванням щодо оволодіння майбутньою професією.

Кількісна обробка результатів здійснювалась відповідно до того, що максимальна сума балів за означеним показником становила 20, відповідно до високого рівня розвитку показника були віднесені учні, що набрали 20–15 балів, до середнього 14–8 балів, до низького 7–0 балів. Результати тестування наведені у таблиці 2.6.

До високого рівня віднесено старшокласників, готових самозмінюватись до рівня вимог соціально-кваліфікаційних норм бажаної професії. Програма професійного самовиховання у них сформована. Кроки власного професійного становлення визначені.

На середньому рівні готовність до свідомої самозміни на достатньому рівні.

Програма професійного самовиховання сформована частково. Програма власного професійного становлення знаходиться в межах продовження освіти у професійно-технічних або вищих навчальних закладах.

На низькому рівні готовність до свідомої самозміни до рівня вимог соціально-професійних норм бажаної професії знаходиться на низькому рівні. Програма професійного самовиховання не сформована або сформована частково. Кроки власного професійного становлення не визначені.

Таблиця 2.6

Мотиви самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії
(абс./відс. знач)

Рівні сформованості мотивів самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії	Старшокласники			Середнє значення
	МНВК (80 учнів)	Профільних класів (94 учня)	Універсального профілю (82 учня)	
Високий	18 (22%)	7 (7%)	7 (9%)	13 %
Середній	37 (46%)	34 (36%)	29 (36%)	39%
Низький	25 (32%)	53 (57%)	46 (55%)	48%

Результати надані в таблиці дали змогу констатувати, що найбільше учнів з високим рівнем розвитку означеного показника навчається в МНВК. Ми вважаємо, що це пов'язано з тим, що старшокласники МНВК свідомо готують себе до майбутньої професійної діяльності шляхом включення в первинну професійну підготовку і отримання досвіду в ній. Такий розподіл, на нашу думку, вказує на наявність взаємозв'язку між усвідомленням соціально-кваліфікаційних норм професій і прагненням учня до самовдосконалення відповідно рівню вимог бажаної професії. Однак, велика кількість старшокласників, що знаходяться на середньому і низькому рівні зазначеного показника, на нашу думку, свідчить про нестійкість мотивів самовдосконалення у старшокласників всіх груп, а отже він потребує цілеспрямованого профорієнтаційного впливу.

Зазначимо, що більшість сучасних науковців також звертають увагу, що є певні гендерні особливості у професійному становленні підростаючої молоді [44; 113; 130; 136], які виявляються в статево-рольових стереотипах щодо побудови

кар'єри, професійній мотивації, уявленнях про професійний успіх тощо. Хоча гендер не є предметом нашого дослідження, але зважаючи на те, що гендерні відмінності є важливим аспектом на сучасному етапі розвитку суспільства, ми вирішили дослідити гендерний аспект у мотивах самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії.

З цією метою ми визначили, що всього у констатувальному експерименті приймають участь 117 (45,7%) хлопців і 139 (54,3%) дівчат. На високому і середньому рівні розвитку мотиву самовдосконалення перебувають 139 старшокласників, із них 67 (48,2%) дівчат і 72 (51,3%) хлопців, тобто різниця між хлопцями в дівчатами у розвитку мотиву самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії в цілому не суттєва.

Але підрахунок за окремими групами мотивів, а саме: мотиви самовиховання, професійно-ціннісні мотиви та навчально-пізнавані, дав можливість побачити певні гендерні відмінності. Так, із 67 дівчат, у 49 (73,13%) дівчат домінуючими є навчально-пізнавальні мотиви, у 11 (16,42%) – професійно-ціннісні-мотиви і у 7 (10,45%) – мотиви самовиховання. У хлопців розподіл наступний: у 14 (19,44%) – домінуючим є навчально-пізнавальні мотиви, у 35 (48,62%) – професійно-ціннісні мотиви і у 23 (31,94%) – мотиви самовиховання. Таким чином, проведене нами дослідження підтверджує традиційний гендерний розподіл: дівчата більш орієнтовані на навчання, а хлопці – на професійну кар'єру.

Дослідження уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність, який є показником практично-дієвого критерію, здійснювалося за допомогою вивчення відповідей на питання Анкети №2 (див. дод. А. 2). Так, питання № 3 дало змогу з'ясувати самостійність старшокласників у професійному виборі. Практично всі старшокласники зазначили, що вони обирали майбутню професію спираючись на власні можливості та інтереси, тобто самостійно. Питання № 12 дало змогу прослідкувати вияви самостійності в профорієнтаційній діяльності. Найбільше всього учні володіють навичками планування власної діяльності, намагаються виконати діяльність якнайкраще та вірять у власні сили. При цьому

найменш використаними засобами оптимізації діяльності є систематичне виконання запланованого та вміння ставити вимоги до себе.

Відповіді на питання № 14 Анкети №1 (див. дод. А. 1) засвідчили, що при підготовці до майбутньої професійної діяльності учні переважно зосереджені на розвитку і систематизації знань необхідних для майбутньої професії ніж на формуванні якостей необхідних представнику обраної професії. Зазначимо, що рівень знань учнів є суспільно заданою нормою яку можна перевірити при тестуванні, складанні іспитів, вступі у ВНЗ. Натомість професійно важливі якості є внутрішньою нормою і задаються самою особистістю. Отже, прагнення учнів до формування якостей, необхідних для майбутньої професії, на нашу думку, може бути свідченням наявності у учнів самовимогливості.

Відповіді на питання № 11 Анкети №1, що стосується самооцінки присутності самостійності у себе, та питання № 10 щодо надання самостійності професійно ціннісного змісту, показали, що старшокласники в переважній більшості не вважають самостійність професійно важливою якістю та не виявляють її у діяльності. З цього можемо зробити висновок, що старшокласники володіють певним рівнем самостійності у реалізації досягнень, однак вони не вважають самостійність професійно важливою якістю та не завжди усвідомлюють прояви самостійності у себе. Розподіл учнів за рівнями наведений у таблиці 2.7, відповідно до того, що 16–12 балів – високий рівень розвитку показника, 11–7 – середній, 6–0 балів – низький.

До високого рівня віднесено старшокласників, які за власною ініціативою ставлять перед собою цілі, самостійно знаходять шляхи їх досягнення, здатні планувати, систематизувати та активно здійснювати власну профорієнтаційну діяльність без сторонньої допомоги, а також прагнуть знайти нові способи розв'язання поставленої проблеми.

До середнього рівня – старшокласників, які за власною ініціативою ставлять перед собою цілі, але потребують допомоги в знаходженні шляхів їх досягнення, здатні планувати, систематизувати та активно здійснювати власну профорієнтаційну діяльність за часткової сторонньої допомоги, прагнення знайти

нові способи розв'язання поставленої проблеми виявлено на достатньому рівні.

До низького рівня – учнів, які за власною ініціативою не ставлять перед собою цілі, потребують допомоги в знаходженні шляхів їх досягнення. Здатні планувати, систематизувати та активно здійснювати власну профорієнтаційну діяльність лише за сторонньої допомоги, прагнення знайти нові способи розв'язання поставленої проблеми виявлено не достатньо.

Таблиця 2.7

**Уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність
(абс./відс. знач)**

Рівні сформованості уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність	Старшокласники			Середнє значення
	МНВК (80 учнів)	Профільних класах (94 учня)	Універсального профілю (82 учня)	
Високий	11 (13,5%)	7 (7%)	8 (9%)	10 %
Середній	43 (54%)	67 (71,5%)	48 (59%)	61 %
Низький	26(32,5%)	20 (21,5%)	26 (32%)	29 %

Дані наведені в таблиці дають змогу констатувати, що старшокласники проявляють недостатній рівень самостійності у власній профорієнтаційній діяльності. Зазначене, на нашу думку, пов'язано з недостатньою увагою до самостійності учнів у навчально-виховному процесі перерахованих вище навчальних закладах. На думку О. Ковальова, Л. Сапожнікової рівень самостійності напрямку пов'язаний з рівнем творчої активності особистості, як що до впливу на зовнішній світ, так і на саму себе, свій внутрішній світ [72]. Саме тому, самостійність є важливою характеристикою, без якої не можливе становлення особистості, як суб'єкта профорієнтаційної діяльності.

Вивчення проявів відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності, наступного показника практично-дієвого критерію, здійснювалось за допомогою тесту-опитувальника, розробленого Є. Бажиним, Є. Голинкіною, А. Еткіндом [177, с. 49-52]. Одна із шкал цієї методики вимірює локус контроль особистості в сфері досягнень учня. Чим більшою є сума балів, тим більшою є інтернальність, і відповідно відповідальність учня за процес і результат

досягнень.

Відповідно до того, що максимальна сума балів становить 36, до високого рівня розвитку показника було віднесено старшокласників, що набрали 36 – 25 бали, до середнього 24 – 13 балів, до низького 12 – 0 балів.

До високого рівня розвитку показника було віднесено старшокласників, які виявляють відповідальність за процес і результат власної профорієнтаційної діяльності.

До середнього рівня – старшокласників, які частково виявляють відповідальність за процес і результат власної профорієнтаційної діяльності.

До низького рівня – старшокласників, які виявляють відповідальність за процес і результат власної профорієнтаційної діяльності ситуативно і несистематично. Результати надані в таблиці 2.8

Таблиця 2.8

Прояв відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності (абс./відс. знач)

Рівні сформованості відповідальності (уміння проявляти відповідальність за процес і результат діяльності)	Старшокласники			Середнє значення
	МНВК (80 учнів)	Профільних класів (94 учня)	Універсального профілю (82 учня)	
Високий	24 (30%)	27 (29%)	16 (19%)	26%
Середній	41 (51%)	47 (50%)	44 (54%)	52%
Низький	15(19%)	20 (21%)	22 (27%)	22%

За результатами, наведеними в таблиці, можемо зробити висновок, що цей показник є гарно розвиненим в порівнянні з іншими показниками. Адже відповідальність безпосередньо пов'язана зі свободою вибору, прийняттям рішень, стилів їх досягнення та є вирішальною у самореалізації особистості [89; 114]. Для вияву відповідальності важливим є почуття впевненості у своїх силах, наявність чітких власних критеріїв діяльності і здатність їх відстояти [170]. Саме тому, на нашу думку, формування відповідальності за процес і результат досягнень має бути цілеспрямованим і керованим.

Для вивчення останнього показника практично-дієвого критерію – здатність

контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності нами використано стандартизовану методику для діагностики вольового самоконтролю у підлітків та юнаків (ВСК), що розроблена А. Зверковим та Е. Єйдманом [58]. Відповідно до того, що максимальна кількість балів за показником дорівнює 24, до високого рівня розвитку показника були віднесені учні, що набрали 24–17 балів, до середнього 16–9, до низького 8–0 балів.

До високого рівня розвитку показника було віднесено старшокласників, які вміють розподіляти власні зусилля, здатні контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності, прагнуть до завершення розпочатої справи.

До середнього рівня – старшокласників, які частково вміють розподіляти власні зусилля, ситуативно здатні контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності, не завжди прагнуть до завершення розпочатої справи.

До низького рівня – старшокласників, які не вміють розподіляти власні зусилля, ситуативно здатні контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності, не прагнуть до завершення розпочатої справи. Результати наведені у таблиці 2.9

Таблиця 2.9

Здатність контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності (абс./відс. знач)

Рівні сформованості самоконтролю (уміння контролювати результати власної діяльності)	Старшокласники			Середнє значення
	МНВК (80 учнів)	Профільних класів (94 учня)	Універсального профілю (82 учня)	
Високий	10 (13,5%)	7 (7%)	8 (9%)	10%
Середній	37 (46%)	40 (43%)	33 (41%)	43%
Низький	33(40,5%)	47 (50%)	41 (50%)	47%

За результатами таблиці, 50% учнів профільних класів та учнів універсального профілю, 40 % учнів з МНВК мають низький рівень розвитку самоконтролю результатів власної профорієнтаційної діяльності. Відповідно до того, що самоконтроль разом з процесом самопізнання та саморозвитку стає

центральною і сумісною саме в юнацькому віці [138], можемо зробити висновок, що учні недостатньо володіють вміннями усвідомлювати та оцінювати свої психічні стани і дії, а також узгоджувати їх відповідно до пред'явлених вимог, завдяки чому можлива корекція власних дій, реалізація поставленої мети тощо.

Проведене дослідження дало змогу зробити висновок про рівень розвитку показників самовимогливості у старшокласників та прослідкувати відмінності у їх проявах у учнів що навчаються в МНВК, профільних класах та універсальному профілі. В цілому зазначимо, що найбільше старшокласників, що мають високий рівень розвитку показників навчається в МНВК. Профільні класи мають найбільшу кількість старшокласників з високим рівнем розвитку показника емоційно-ціннісного критерію, а саме інтересу до професії і до себе як суб'єкта професійного саморозвитку. Учні універсального профілю найкраще володіють узгодженням знань про себе та знань соціально-професійних стандартів професій. Зазначені відмінності, на нашу думку, свідчать про особливості організації профорієнтаційного супроводу учнів. Але, попри певну відмінність в рівнях розвитку показників самовимогливості у старшокласників, що навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах різних за формами організації профільного навчання, можемо зробити висновок, що суттєвого розходження у рівнях розвитку самовимогливості не простежується. Для узагальнення результатів нашого дослідження зведемо всі отримані данні в загальну таблицю 2.10, яка дала змогу констатувати розвиток самовимогливості у старшокласників в цілому.

Таблиця 2.10

Самовимогливість старшокласника (відс. знач)

Рівні сформованості самовимогливості старшокласників	Критерії самовимогливості			Середнє значення
	Когнітивний компонент	Емоційно-ціннісний компонент	Практично-дієвий компонент	
Високий	16 %	10,7%	15,5%	14, 1%
Середній	47,8%	49%	52%	49,6%
Низький	36,4%	39,4%	32,7%	36,3%

Результати нашого дослідження засвідчили, що кількість старшокласників,

на високому, середньому та низькому рівні самовимогливості має приблизно однакову кількість старшокласників по всім показникам. На нашу думку, яку підтвердили залучені до експерименту педагогічні працівники, є певна частина учнів (високий рівень) які вже мають сформовану адекватну самооцінку системи знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій, активно-позитивне ставлення до вимог професій і самоставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення, що втілюється у сформованості вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність. Однак, така кількість старшокласників, є досить мало чисельною (14,1%).

Майже половина старшокласників (49,6%) мають частково сформовані знання про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій, виявляють амбівалентне ставлення до вимог професій і до себе як суб'єкта професійного самовизначення, що втілюється в несистематичній профорієнтаційній діяльності учня.

Значна частка старшокласників (36,3%) мають поверхові знання соціально-кваліфікаційних норм, переважно негативне або невизначене ставлення до вимог професій і до себе, як суб'єкта профорієнтаційної діяльності. Профорієнтаційна діяльність має ситуативний та епізодичний характер.

Можемо констатувати, що відсутність можливості випробувати власний потенціал в певній професійній діяльності, бажаній для учня, обмеженість у засобах отримання профорієнтаційної інформації, а також невпевненість щодо власного професійного майбутнього, – створюють передумови для збільшення учнів на низькому рівні розвитку самовимогливості. Таким чином, можемо стверджувати, що традиційно побудована система професійної орієнтації не в повній мірі задовольняє потреби старшокласників у формуванні самовимогливості, як необхідної складової професійного самовизначення і професійного розвитку особистості старшокласника.

У зв'язку з проведеним дослідженням сформованості показників самовимогливості та аналізом особливостей їх розвитку у різних груп учнів нами виділено три рівні їхнього розвитку: високий, середній, низький.

Високий рівень (14,1 % старшокласників). Старшокласники мають ґрунтовні знання соціально-кваліфікаційних норм певної професії та вміють адекватно оцінювати її вимоги до індивідуальних особливостей фахівця. Учні глибоко усвідомлюють власні індивідуальні особливості, володіють адекватною самооцінкою, що виявляється ними в діяльності. Їхні знання втілюються в умінні узгоджувати між собою вимоги професійного середовища, індивідуальні особливості та вимоги сучасного економічно-професійного простору. Інтереси до професії і до себе глибокі й різнобічні, що знаходить вияв у позитивному ставленні до професійного самовизначення. Мотиви самовдосконалення стосовно вимог певної професії спонукають до саморозвитку, результатом якого стає готовність до свідомої самозміни з орієнтуванням на соціально-кваліфікаційні стандарти бажаної професії. В учнів сформована програма професійного самовиховання, чітко визначені кроки власного професійного становлення. Вони здатні до самостійної та відповідальної профорієнтаційної діяльності, вміють контролювати її результати.

Середній рівень (49,6 % старшокласників). Старшокласники володіють неповними знаннями щодо соціально-професійних норм майбутньої професії та не достатньо вміють оцінювати вимоги до індивідуальних особливостей фахівця. Усвідомлення власних індивідуальних особливостей диференційоване. Учні частково оцінюють якості, що необхідні для їх майбутньої діяльності. Уміння узгоджувати вимоги професійного середовища, індивідуальні особливості та вимоги сучасного економічно-професійного простору виявляються в урахуванні лише окремих сторін. Інтерес до професії і до себе загалом виявляється в позитивному ставленні до власного професійного самовизначення, але не є стійким. Мотив самовдосконалення достатній, але програма професійного самовиховання сформована епізодично. Учні частково виявляють самостійність та відповідальність, ситуативно демонструють самоконтроль у власній профорієнтаційній діяльності.

Низький рівень (36,3 % старшокласників). Для старшокласників характерними є поверхневі та несистематичні знання соціально-кваліфікаційних

норм майбутньої професії і часткове оцінювання вимог до індивідуальних особливостей фахівця. Власні індивідуальні особливості усвідомлені вибірково. Старшокласники неадекватно самооцінюють якості, необхідні для професійної діяльності. Уміння узгоджувати вимоги професійного середовища, індивідуальні особливості та вимоги сучасного економічно-професійного простору не сформовані. Таким учням бракує інтересу до професії і до себе, що виявляється в негативному ставленні до власного професійного самовизначення. Мотив самовдосконалення відповідно до вимог будь-якої професії недостатньо сформований. Програма професійного самовиховання не розроблена. Кроки власного професійного становлення не визначені. Старшокласники ситуативно виявляють самостійність та відповідальність; їх самоконтроль у профорієнтаційній діяльності є несистематичним.

Після проведення констатувального експерименту, його учасники були ознайомлені з отриманими результатами. Також було запропоновано анкету (див. дод. Б) для учителів, психологів та членів батьківської ради, які безпосередньо допомагали у проведенні констатувального експерименту. Виходячи з того, що проведення анкетування не обмежується лише збиранням інформації щодо особистості, а справляє на неї помітний спонукальний і розвивальний вплив [168, с. 122], анкета містила питання, які були спрямовані на підвищення зацікавленості до здійснення профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками. Отримані результати дозволили зробити висновок, про важливість формування самовимогливості у старшокласників в процесі профорієнтаційної орієнтації. Зазначимо, що таке налаштування на взаємодію, викликало зацікавленість у педагогічних працівників і батьків учнів та підвищило інтерес до проблеми формування самовимогливості у старшокласників, а також дозволило нам визначити експертну групу до складу якої входили педагогічні працівники та члени батьківської ради (у кількості 27 осіб), які допомагали в розробці змісту та профорієнтаційних засобів формування самовимогливості у старшокласників.

Отже, результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що учні переважно виявляють амбівалентне ставлення до вимог професій і до себе як

суб'єктів професійного самовизначення; значна кількість старшокласників мають поверхневі та несистематичні знання соціально-кваліфікаційних норм професій, негативне або невизначене ставлення до вимог професій; майже у половині старшокласників лише частково сформовані знання соціально-кваліфікаційних норм професій і мотивація до самовдосконалення, що негативно позначається на їх профорієнтаційній діяльності.

На нашу думку, причинами цього є відсутність можливості набутти досвід реальної професійної діяльності, недостатня впевненість у своєму професійному майбутньому, що зумовлює спрямованість учня на найближчі, а не віддалені професійні перспективи і негативно позначається на формуванні вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність.

Таким чином, можемо стверджувати, що традиційно побудована система професійної орієнтації не повною мірою задовольняє потреби старшокласників у формуванні самовимогливості як необхідного складника професійного самовизначення і професійного розвитку особистості. Водночас з'ясовано, що позитивне значення у профорієнтаційному процесі має самодіяльність учня, спрямована на рефлексію, розкриття особистісного потенціалу, набуття позитивного профорієнтаційного досвіду, розвиток суб'єктної позиції.

Відповідно до зазначеного, зміст, засоби та методи в професійної орієнтації мають спрямовуватися на усвідомлення учнем знань, що стосуються вимог майбутньої професії до особистості, усвідомлення власних індивідуальних особливостей, важливих у професійному становленні, активно-позитивному ставленні до себе як суб'єкта професійного самовизначення та до вимог професій, а також сприяти формуванню вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність.

2.3. Обґрунтування змісту, засобів та методів формування у старшокласників самовимогливості в процесі професійної орієнтації

Проведений нами теоретичний аналіз досліджень формування

самовимогливості у старшокласників та результати констатувального експерименту дозволяють стверджувати, що формуванню самовимогливості в сучасній теорії та практиці професійної орієнтації не приділяється належної уваги. Крім цього, сучасні науковці активно звертають увагу на необхідність оновлення традиційного змісту, форм та методів профорієнтації, які б спонукати учня до самопізнання, самооцінки та професійного самовдосконалення у виховному процесі (Г. Балл [11], О. Мельник [108; 109], М. Піддячий [146; 147], В. Рибалка [169], В. Синявський [182], Б. Федоришин [183; 211], С. Чистякова [85]).

З цього приводу, Н. Мойсеюк зауважує, що виховання відіграє головну роль у розвитку особистості лише за умови, якщо воно позитивно впливає на внутрішнє стимулювання її активності щодо роботи над собою, тобто коли розвиток набуває характеру саморозвитку. Розуміння ролі активності самої людини у власному розвитку, продовжує вчена, дозволяє педагогу цілеспрямовано організовувати діяльність учня, ставити його в позицію активного діяча, озброювати такими способами діяльності, які дають змогу активно виявляти свої сили, вивчати його особистісну своєрідність, розкривати потенційні можливості, тобто розумно спрямовувати процес розвитку особистості [114, с. 83].

Розмірковуючи над напрямками втілення гуманістичного ідеалу в розбудову освіти, Г. Балл також звертає увагу, що здатність активно впливати на оточення до соціально значущої творчості, вельми бажано виховувати у підростаючого покоління [160, с. 6]. Людина і її потенціал зазначає О. Безкоровайна, стають основним чинником розвитку суспільства. Саме тому, особистий інтерес учня, визнання його автономії, повага до його індивідуальності мають перебувати у центрі виховного процесу. При цьому вчитель допомагає дитині у самовизначенні відповідаючи разом з нею на питання “Як жити” і вони спільно накреслюють індивідуальну траєкторію розвитку її позитивного потенціалу [14, с. 102].

Обґрунтування змісту та профорієнтаційних засобів формування самовимогливості, спрямованої на активізацію особистісних аспектів

професійного самовизначення та професійного становлення особистості, є одним із завдань дисертаційного дослідження. З цією метою проаналізуємо ряд методологічних праць, що стосуються дослідження умов особистісного зростання людини.

У процесі відображення зовнішніх впливів, на думку О. Ковальова, здійснюється складна внутрішня робота, відбувається якісне перетворення духовного світу людини. Внутрішні протиріччя виникають в наслідок нерівномірності розвитку окремих сторін або якостей особистості. Як правило, внутрішні протиріччя – це протиріччя між домаганнями особистості і її можливостями [70, с. 270-273]. Об'єктивний світ з усіма властивими йому протиріччями, зазначає С. Максименко, відображається нашою свідомістю. Протиріччя світу стають внутрішніми протиріччями людини [100, с. 174].

Отже, розвиток особистості відбувається завдяки взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов. Протиріччя розв'язуються за допомогою діяльності і приводять до утворення властивостей і якостей особистості. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, самоосвіти і самовиховання, наголошує Г. Костюк [80]. Цю думку продовжує Л. Анциферова, внутрішньою умовою розвитку особистості, пише вчена, є постійна “незавершеність” і “неузгодженість” як характерна генетична риса організації індивіда, як його потенційна можливість до безмежного розвитку [7, с. 435].

У теорії специфічних рушіїв розвитку Г. Костюк, розкриває основні механізми взаємодії зовнішніх і внутрішніх протиріч, як рушійних сил розвитку дитини та джерел її саморуху. Процес “саморуху”, зазначає вчений, спонукається внутрішніми суперечностями. З розвитком особистості зростає значення внутрішніх умов. Внутрішнє середовище стає фактором подальшого розвитку особистості, її саморуху від нижчих до вищих форм взаємовідношень із зовнішнім середовищем. Протиріччя, що обумовлюються відносинами між особистістю і суспільством пов'язані з порушенням рівноваги. Тільки інтеріоризуючись зовнішні протиріччя викликають у самого індивіда протилежні

тенденції, що вступають між собою в боротьбу, вони стають джерелом його активності спрямованої на вирішення внутрішнього протиріччя шляхом вироблення нових способів поведінки [80, с. 146-147].

Поняття суб'єкт сфокусувало увагу на пошук і розгляд джерел активності в самій людині [4; 6; 7; 8; 31; 100; 143; 149; 163; 165; 170 та ін.]. Однак, така спрямованість не знижує інтересу до проблеми детермінації змісту і функціонування внутрішнього світу особистості зовнішніми об'єктивними обставинами [163]. Зовнішньою детермінантою внутрішніх протиріч, зауважує С. Максименко, виступають процеси навчання і виховання. Вони сприяють виникненню і успішному подоланню таких протиріч у житті підростаючої особистості [100, с. 175].

Як зазначає Л. Анциферова, формування виступає стосовно індивіда як зовнішній процес, однак формування є також процес утворення під впливом різних соціальних чинників різного типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості [7, с. 432]. Формування як внутрішній процес є процес творення визначеним способом організованої особистості. Формування як зовнішній вплив і формування як внутрішній психологічний процес – подібні. Таке їх співвідношення лежить в основі формуючого експерименту [100, с. 146]. При цьому, Г. Костюк наголошує, що сила виховання полягає не в тому, що воно може не рахуватись із законами розвитку або змінювати їх, а в тому, що ґрунтуючись на знанні законів, воно може цілеспрямовано керувати процесом розвитку. Ставлячи перед учнями нові цілі, підвищуючи до них вимоги і домагаючись їх виконання, навчання й виховання спрямовує діяльність учнів і таким чином керує їх розвитком [80, с. 148]. Виникаючі розходження між вимогами і наявним запасом знань, умінь, і навиків, зауважує Н. Менчинська, а також досягнутим рівнем розвитку породжують потребу в отриманні нових знань, знаходженні нових способів діяльності, що в свою чергу призводить до підвищення рівня розумового розвитку, тобто стає рушійною силою розвитку [110, с. 81].

Таким чином, можна зробити висновок, що суперечності є неодмінною

умовою педагогічного процесу. Однак, на думку Н. Мойсеюк, педагог не може й не повинен йти шляхом зняття протилежностей, адже, як зазначає вчена, протилежності не зникають шляхом зняття, а за лише за рахунок поєднання, взаємодоповнення, компромісу. Такий процес можливий лише за умови взаємодії вихованців та вихователів на основі гуманістичних принципів навчання і виховання [114, с. 116].

Для подолання протиріч, доводить у своїх працях О. Ковальов, необхідне їх усвідомлення, та наявність достатнього рівня розвитку сили волі. Лише усвідомлення протиріч призводить до їх позитивного подолання [68, с. 270]. З цього приводу О. Мельник підкреслює, що протиріччя мають узгоджуватися, коли одночасно змінюється дитина і зростають вимоги в повній мірі включаються механізми самопізнання, самооцінки і самовдосконалення, виробляється стратегія і тактика поведінки [109, с. 7].

Важливим є не лише врахування зовнішніх обставин та внутрішніх можливостей людини, зазначає М. Боришевський, а саме те, як співвідносяться між собою внутрішні та зовнішні фактори, і якою мірою це співвідношення сприяє виникненню у суб'єкта рушійних суперечностей [165, с. 9]. Розвиток особистості відбувається за рахунок усвідомлення протиріч, їх узгодження, а не зняття. В такому випадку розвиток набуває характеру саморозвитку, тобто відбувається психічний розвиток особистості, який активно спрямовується нею самою, її вибором, її волею, зазначає Г. Балл [160, с. 28].

Однак, попри наявність глобальних досліджень з питань розвитку та саморозвитку, І. Бех, наголошує, що проблематика, пов'язана із становленням індивіда, як особистості, надзвичайно складна, тому донині ще не визначено рушійні сили, закономірності природного і набутого у вихованні і розвитку особистості [20, с. 18]. З цього приводу, він зазначає, що особистісне самопізнання ще досі не стало предметом спрямованого формування. Крім цього, процес особистісного пізнання асоціюється з залученням підростаючої особистості до форм діяльності, що задаються зовні. Таким чином, навіть у студентів простежується низький рівень саморозуміння. Саме тому, підкреслює

І. Бех, самодіяльність є визначальним фактором усвідомлення суб'єктом себе як особистості. Адже без самопізнання неможливий процес самотворення особистості. Самоусвідомлення у суб'єкта викликає відповідний процес саморозвитку, пише вчений [20, с. 46].

У виховному процесі, на думку Л. Ази, потрібно виділити два концептуальних моменти: потреба людини бути особистістю і її можливості бути особистістю. Реалізація першого моменту пов'язана з подоланням протиріч між прагненням людини до розвитку її індивідуальних здібностей і можливістю цього здійснення. Реалізація другого моменту виводить безпосередньо на особистісний рівень, виражає сукупність індивідуальних особливостей і засобів необхідних для здійснення даної потреби [2, с. 12].

Підкреслення в розвитку особистості ролі внутрішніх умов – їх вибіркової, специфічності, активності по відношенню до зовнішніх є принципове введення принципу індивідуалізації в саму сутність визначення особистості. Індивідуалізація, тобто особливе в особистісному (типовому), формується в процесі взаємодії з зовнішніми умовами – в індивідуальній історії особистості. Індивідуальна історія особистості обумовлена взаємодією специфічних для особистості зовнішніх і внутрішніх умов. Властивості особистості не зводяться до її індивідуальних особливостей. Вони включають загальне, особливе та одиничне [170, с. 224]. Особистість, на думку С. Рубінштейна, є індивідуальністю в тим більшій мірі, чим сильніше вона здатна не тільки по-своєму зрозуміти типове, але й суспільним чином виразити свою індивідуальність, реалізуючи її в своїх вчинках, діях, житті [170, с. 225].

Загальне, типове та індивідуальне в характері людини завжди представлено в єдності та взаємопроникненні [170, с. 233]. З цього приводу Л. Аза зазначає, що найбільш проблемним моментом, у вихованні був би той, що внутрішня спрямованість особистості, ціннісні орієнтації отримали визначеність на рівні індивідуальності, а механізми їх реалізації втілювались би на особистісному рівні. Виходячи з цього, індивідуальність задає організуючий початок діяльнісним проявам особистості, визначаючи досить чітку лінію поведінки і не дозволяє

роздвоюватися між виконуваними ними соціальними ролями і вимогами соціального оточення [2, с. 11].

Вітчизняні теорії розвитку особистості дали змогу розглядати особистість в цілому в єдності загального, особливого (типового) і одиничного (індивідуального). Як зазначає, Г. Неровних, предметний зміст вимогливості до себе є своєрідним діалектичним поєднанням загального, особливого та індивідуального [122]. Таке твердження дає нам можливість глибше зрозуміти сутність самовимогливості та розглядати її з позицій індивідуального утворення особистості (само вимоги), що поєднує у собі загальне (вимоги) та особливе (вимоги до себе) у розвитку особистості. Методологічне підтвердження цьому знаходимо у М. Тиценка, який зазначав, що для вибору стратегії і практики в професійній орієнтації доцільно розглядати категорії загального і одиничного [157, с. 68].

Отже, виходячи з основних положень теорії розвитку особистості, розвиток відбувається в результаті порушення рівноваги між індивідом і суспільством, джерелом саморуху при цьому є внутрішні протиріччя. Врівноваження протиріч відбувається шляхом свідомої діяльності особистості спрямованої на узгодження вимог соціуму та суб'єктивних чинників особистості шляхом самопізнання, самоусвідомлення та самооцінки. Без категорій загального, типового та одиничного неможливо справжнє уявлення про суть розвитку і змін. Загальне і типове в особистості виступає в індивідуально-своєрідному переломленні, що знаходить втілення у індивідуальній неповторності кожної людини.

На думку М. Папучі [138], В. Рибалки [169], В. Синявського [182], С. Чистякової [85], П. Шавира [207], Б. Федоришина [211], процес розвитку особистості в юнацькому віці обумовлений потребою в професійному самовизначенні, яка детермінована внутрішніми психологічними чинниками, що спрямовані на вирішення особистісних протиріч суб'єкта професійного вибору та вимог обраної професії. Розвиток особистості в юнацькому віці, зазначає І. Бех, супроводжується гострими суперечностями, що проявляються при усвідомленні старшокласниками своїх особистісних якостей [20, с. 46], та має вигляд саморуху,

що виникають в діяльності і зумовлюють перехід на більш високий рівень життя [120, с. 155].

Професійне самовизначення, зауважує П. Шавір, як процес розвитку особистості, означає, що його рушійні сили закладені у внутрішніх протиріччях самої особистості. Тому побудова діючої системи профорієнтації, неможлива без врахування вторинної детермінації внутрішньої активності людини [207, с. 20]. У самовизначенні В. Сафіна виділяє систему суб'єктних якостей особистості (хочу, можу, маю) та смислові утворення (треба, повинен, буду). Критерієм самовизначення автор називає вміння співвідносити свої цілі, можливості і бажання з вимогами суспільства [180].

Таким чином, ми повністю погоджуємося з поглядами науковців, які підкреслюють, що процес професійного самовизначення старшокласника здійснюється шляхом узгодження між “хочу”, “можу” та “потрібно” через активізацію самопізнання, самооцінки та прагнення до самовдосконалення.

З аналізу зазначеного вище, а також з того, що самовимогливість ми розглядаємо як особистісне утворення суб'єкта професійного самовизначення, яке характеризується розумінням та переживанням ним соціальних норм певної професії у контексті власних можливостей, самостійним виробленням критичних запитів до своєї профорієнтаційної діяльності з обов'язковим прийняттям відповідальності за їх здійснення.

Нами було визначені наступні протиріччя, що спонукають розвивальний рух старшокласника. Це протиріччя між прагненням старшокласника до високих соціально-професійних досягнень в майбутній професії і низьким рівнем знань вимог майбутньої професії; потребою в самопізнанні, самооцінці, самовдосконаленні до вимог майбутньої професії і низьким рівнем самовимог в профорієнтаційній діяльності; бажанні старшокласника бути суб'єктом професійного самовизначення і професійного становлення і неготовністю активно працювати над собою згідно заданих у суспільстві і прийнятих старшокласником вимог майбутньої професії.

Зважаючи на ці суперечності, ми можемо стверджувати, що змістом

формування самовимогливості є: оволодіння учнями об'єктивними нормами певної професії, узгодженими з вимогами до себе, які виявлені на основі самопізнання старшокласників і спрямовані на вдосконалення відповідних внутрішніх характеристик особистості, що в комплексі гармонізує ставлення учня до себе як суб'єкта професійного самовизначення та до професії як умови особистого становлення і розвитку.

Отже, вимогливість до себе є результатом усвідомлення вимог професії. Механізмом розвитку вимогливості до себе постають протиріччя між соціально – професійними стандартами професій та рівнем розвитку вимог до себе. Механізмом розвитку самовимогливості є внутрішні протиріччя між рівнем розвитку вимог до себе та самовимогами. Враховуючи те, що, що старшокласник перебуває в полі вимог майбутнього професійного середовища – це об'єктивно зумовлює потребу узгодження цих знань з знаннями власних індивідуальних особливостей, що викликає певні переживання особистості і спонукає учня до свідомої самозміни до рівня вимог бажаної професії. Таким чином, достатній рівень самопізнання та пізнання вимог майбутньої професії їх самооцінка, стійка і глибока мотиваційна сфера спонукає старшокласника до самовдосконалення у напряму зрівноваження особистісних можливостей та вимог майбутнього професійного середовища.

За такого підходу, формування самовимогливості відбувається завдяки процесу самопізнання – від уявлення про вимоги майбутньої професії до усвідомлення себе як суб'єкта професійного самовизначення; самоставлення – від позитивного ставлення до майбутньої професії до емоційно-ціннісного ставлення до себе, як суб'єкта професійного самовизначення; саморегуляції – від активності учня в профорієнтаційній діяльності до внутрішньої роботи над собою, формулювання здатності до досягнення самовимог. Поєднує ці ланки самодіяльність учня спрямована на зрівноваження соціально-професійних стандартів професії (вимог) з суб'єктивними чинниками особистості учня шляхом самопізнання, позитивного самоставлення, прагнення до самоудосконалення.

Таким чином є всі підстави дійти висновку, що важливим є створення такої

методики яка б за рахунок взаємодії внутрішнього (прагнення учня до самоудосконалення з урахуванням вимог майбутньої професії) і зовнішнього виховного впливу (система засобів профорієнтації) створювала умови для детермінації внутрішніх процесів особистості спрямованих на формування самовимогливості старшокласника в контексті професійного зростання на основі особистісно орієнтованої парадигми.

В основі особистісно-орієнтованої парадигми, лежать провідні ідеї гуманізації освіти, які дозволяють учню усвідомити діапазон своїх особистих потреб і можливостей, виявити і розкрити своє “Я”, виробляти вміння самостійно діяти, прагнути творчості, духовного розвитку особистісного потенціалу та самовдосконалення, отримати максимальну свободу вибору, що доведено у дослідженнях Г. Балла [11; 160], О. Безкоровайної [14], І. Беха [17; 20], М. Боришевського [165], та ін.

Реалізація особистісного підходу в профорієнтаційній роботі зі старшокласниками має передбачати створення сприятливих умов для розвитку особистості учня, усвідомлення власної неповторної індивідуальності, формування творчого потенціалу професійного самовизначення особистості у процесі педагогічної взаємодії вчителя і учнів. Отже, особистісний підхід визнає особистість центральною ланкою профорієнтаційної роботи з наголосом акцентів на самоорієнтуванні, саморозвитку та самовизначенні [196, с. 221].

На думку О. Бондаревської методичний арсенал особистісно орієнтованого підходу складають форми, методи і прийоми, які відповідають таким вимогам як діалогічність, діяльнісно творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, представлення дитині необхідного простору свободи, для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і засобів навчання і поведінки [30]. Зусилля педагогів зазначає Г. Балла, мають бути спрямовані саме на розвиток самостійності учня, щоб той оволодів здатністю до самонавчання і самовиховання. В цьому випадку метою процесу педагогічного керування є не досягнення конкретного результату, а максимальне сприяння розкриттю особистісних можливостей вихованця в їх індивідуальній своєрідності [160, с. 17].

Відповідно до зазначеного вище система професійної орієнтації є середовищем, метою якого, згідно з особистісно-зорієнтованим підходом є активізація особистісних аспектів професійного самовизначення та професійного становлення особистості.

Основними принципами професійної орієнтації є неперервність (забезпечення єдності загальної середньої, допрофесійної і професійної освіти учнів у взаємозв'язку із загальними й особистісними запитами); інтеграція (передбачає поєднання зусиль суб'єктів освітнього процесу, в якому кожен реалізує свої функції з урахуванням визначених завдань); індивідуалізація і диференціація (передбачає таку організацію змісту профорієнтації і засобів його реалізації, які б у повній мірі відповідали індивідуальним особливостям, інтересам, нахилам і потребам молоді); гнучкість (передбачає врахування потреб, інтересів, нахилів особистості і попиту ринку праці у фахівця) [185, с. 185-187].

Грунтуючись на тому, що професійна орієнтація постає як процес широкого впливу на особистість, яка проектує і реалізує свій шлях і передбачає єдність управління (зовнішній вплив) та самоуправління [185, с. 186], можемо стверджувати, що профорієнтація є цілісною системою, структуру якої складають мета, зміст, принципи, засоби, методи впливу на особистість старшокласника.

Таким чином, педагогічні засоби профорієнтації розглядаються нами, як єдність адекватних змісту форм і методів [18, с. 126-127]. Відповідно до зазначеного, форми і методи професійної орієнтації є способом взаємодії профорієнтолога і суб'єкта професійного самовизначення, якій заздалегідь визначений певним порядком, місцем, часом та організаційною процедурою проведення [108, с. 19].

Система засобів професійної орієнтації, на думку П. Шавіра [207], Г. Балла [160], несе в собі широкий спектр можливостей професійного розвитку особистості. Як зазначає М. Тименко, педагогічні засоби профорієнтації являють собою багатофункціональну конструкцію, що включає в себе фрагмент змісту освіти, способи його структурування в навчально-виховних урочних та позаурочних цілеспрямованих ситуаціях, психолого-педагогічні умови реалізації

відповідних програмно-методичних матеріалів. Педагогічними засобами реалізації цілей управління процесом професійного самовизначення, на думку науковця є: ознайомлення зі світом професій, організація спільної роботи вчителів з батьками, курс профорієнтаційного спрямування [157].

Серед педагогічних засобів професійної орієнтації найбільш ефективними є курси профорієнтаційного спрямування [10; 23; 64; 65; 79; 212 та ін], професійні проби [38; 64; 147 та ін.], професіографічна дослідницька діяльність старшокласників [40; 115; 182], професійне консультування [59; 155; 196].

Вибір зазначених вище засобів обумовлений тим, що вони в повній мірі забезпечують профорієнтаційні потреби старшокласників. Так, курси профорієнтаційного спрямування (“Людина і праця” (Н. Побірченко, О. Сергеєнкова, А. Шайкова [156]), “Побудова кар’єри” (І. Бех, Л. Гуцан, О. Мельник, О. Морін, І. Ткачук, М. Шабдінов [154]) та “Основи вибору професії” (О. Пилипчук, М. Тименко, М. Янцур [148])), які є обов’язковою і невід’ємною складовою підготовки старшокласників до усвідомленого професійного самовизначення, зміст якого слугує системоутворюючою основою для узагальнення учнем отриманих знань про світ професій та напрями побудови майбутньої професійної кар’єри, дає можливість старшокласнику усвідомити себе суб’єктом власного професійного становлення.

Змістове наповнення профорієнтаційних засобів має відповідати віковим особливостям старшокласників і забезпечувати їх потребу в професійному самовизначенні і професійному становленні. Зміст профорієнтації на базовому (визначальному) етапі передбачає вивчення наукових основ вибору професії (класифікаційні ознаки професій, їх вимоги до людини та спорідненість за психологічними ознаками, основні професійно важливі якості, правила вибору професій), оволодіння методиками самопізнання, самооцінки розвитку індивідуальних професійно важливих якостей, формування вмінь порівнювати вимоги професій з власними можливостями та кон’юнктурою ринку праці, створення умов для професійної проби в різних видах професійної (чи наближеної до професійної діяльності), основними засобами профорієнтаційної роботи на

базовому етапі (період навчання в старшій школі) є професійне інформування, професійне консультування, професійне виховання, супровід професійного самовизначення [12; 59; 77; 78; 145].

Професіографічна дослідницька діяльність старшокласників спрямована на самостійне ознайомлення з професіографічними характеристиками професій. Без професіографічної інформації всі профорієнтаційні заходи, наголошує В. Синявський будуть мати схоластичний характер. Отже, щоб розвивати у процесі самовиховання і саморозвитку свої позитивні якості і риси, долати або компенсувати інші, особистості необхідно їх знати та вміти зіставляти з вимогами різних професій [182, с. 18]. Спрямування інтересу до внутрішнього світу людини і своїх індивідуально психологічних властивостей, немов би поєднує сьогоднішній інтерес старшокласників до своєї особистості із завтрашнім інтересом до професії, налаштовуючись таким чином на “зону найближчого професійного розвитку” [182, с. 32-36]. Зазначене вище стимулює аналітичне мислення старшокласників щодо зіставлення своїх індивідуально-психологічних особливостей з вимогами конкретної професії до психологічної структури працівника, розвиває самопізнання і самовиховання професійно важливих якостей, дає можливість сформувати в учнівської молоді чіткий професійний план [141; 146; 182].

Крім цього, під час виконання професіографічних досліджень у учнів формується самостійність, ініціативність та відповідальність за виконану роботу [146, с. 145], що позитивно впливає на цілеспрямованість, конструктивність профорієнтаційної діяльності.

Однією з умов ефективної профорієнтації є розкриття індивідуальних особливостей старшокласника, які важливі для його майбутньої професійної діяльності. Це завдання і є центральним завданням професійного консультування [155; 178], яке має широкий асортимент діагностичних методів вивчення особистості. Сучасна професійна консультація базується на клієнт-центрованому підході, що передбачає допомогу старшокласнику у розвитку здатності самостійно вирішувати власні проблеми, що актуалізуються в зв'язку з

професійним самовизначенням. Такий підхід базується на особистісному зростанні клієнта [36, с. 172].

Одним із засобів активізації професійного самовизначення старшокласників є професійні випробування [64; 218]. Проба сил – є важливою умовою і засобом формування адекватної самооцінки професійно важливих якостей. В результаті проби сил учні набувають первинний досвід в обраній сфері діяльності, мають можливість “приміряти” професію, а також дізнатися про загальні вимоги професії до людини. Професійна проба – це така форма навчально-практичної діяльності учнів, в процесі виконання якої перед ним виникає необхідність застосування знань відповідного циклу споріднених навчальних предметів, а результатом стає обов’язкове створення матеріального чи інформаційного продукту, який має прикладне значення і спрямований на його практичне застосування у навчальному процесі [146; 155; 157; 216].

Професійні проби виконують діагностичну, пізнавальну та розвивальну функції. При цьому професійна проба передбачає три аспекти: технологічний, ситуативний і функціональний, які у своїй сукупності створюють модель майбутньої професії. Технологічний аспект дозволяє відтворити предметну сторону професійної діяльності і визначає послідовність здійснення дій для отримання завершеного продукту діяльності або заданої цілі. Ситуативний аспект пов’язаний зі змістовою стороною діяльності, яка включає знання учня, вміння ставити цілі та досягати їх, вміння прогнозувати результат виконання завдання. Функціональний аспект відображає динамічну сторону професійної проби, виявляє успішність оволодіння професійною діяльністю в використанні методів і технологій притаманним певній професії.

Результатом професійної проби є створений в процесі навчально-пізнавальної діяльності продукт, в якості якого можуть виступати проект, реферат, модель, презентація тощо [64; 218].

Значення практичної професійної діяльності, що втілюється у професійних пробах на думку М. Тименка, полягають в тому, що:

1. У процесі практики виявляються прогалини у знаннях, що стимулює

учня до їх поповнення.

2. Знання краще засвоюються, тому що учень оперує ними у процесі практичної діяльності.

3. У процесі практичних дій відбувається вироблення практичних дій та навичок, які необхідні для виконання будь-якої діяльності (уміння планувати, самоконтроль).

4. Діяльність яка моделює особливості майбутньої професії сприяє формуванню спеціальних здібностей.

5. Відбувається підвищення мотиваційного смислу трудової діяльності [157, с. 42].

Отже, професійна проба є дієвим профорієнтаційним засобом активізації професійного самовизначення старшокласників та творчого потенціалу особистості, яка задовольнить їх потребу в самопізнанні та прагненні до самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії, а також дасть можливість перевірити на практиці практично-дієвий критерій у структурі самовимогливості.

Таким чином, для реалізації змісту формування самовимогливості у старшокласників в процесі професійної орієнтації, нами були обґрунтовані наступні засоби: варіативний модуль “Крок до професіоналізму” до програми курсу “Побудова кар’єри” для учнів 10-11 класів, розрахований на 35 годин; професіографічна дослідницька діяльність; професійне консультування та включення старшокласників у спеціально організовану навчально-практичну профорієнтаційну діяльність, яка передбачає здійснення професійних проб у формі імітаційної (ділові ігри) трудової діяльності.

Для досягнення мети підібраних нами профорієнтаційних засобів, важливо доцільно підібрати методи що дозволить максимально ефективно їх використати у процесі формування самовимогливості старшокласників. Під методами професійної орієнтації учнів слід розуміти способи спільної діяльності педагога і учнів, які забезпечують підготовку школярів до професійного самовизначення. Методи профорієнтації характеризуються: способами профорієнтаційної роботи

педагога і способами діяльності учнів у їхньому взаємозв'язку; специфікою їхньої діяльності з досягнення різних профорієнтаційних цілей. Метод характеризується трьома ознаками. Він визначається метою діяльності, способом засвоєння і характером взаємодії суб'єктів [108].

Відповідно до мети особистісно орієнтованого профорієнтаційного середовища, особливого значення набуває впровадження в процес профорієнтації рефлексивних методів, спрямованих на самопізнання, самооцінку, самоусвідомлення та саморозвиток особистості старшокласника. Інноваційні рефлексивні методи виховання (розроблені І. Бехом), спрямовані на глибоке і різнобічне усвідомлення тих цінностей якими учень володіє до тих, які мусить опанувати. В цьому випадку процес переживання проходить ряд етапів: від емоції-відгуку, яка є реакцією на зміст цінності і виникає і переживається під впливом зовнішньої виховної взаємодії до емоції-виклику, яка вивільняється з Я і є довільним актом Я у статусі суб'єкта цієї емоції. Взаємодія особистісно конструктивних і особистісно деструктивних утворень у функціонуванні та розвитку особистості, сприяє активізації Я-Ти цілісності, що постає як детермінація. Розроблені І. Бехом зазначений механізм свідомості, двоетапний механізм рефлексивно-довільної інтенції механізм цілісної Я-Ти-детермінації, механізм позитивного емоційного самопідкріплення Я –духовного, як компоненти системно-структурного механізму самосвідомості відкривають реальні можливості практично реалізувати сформовану цінність у відповідному вчинку [19, с. 530-531].

Рефлексивний метод виховання відрізняється від традиційних виховних методів, зазначає І. Бех [18], тим, що у взаємодії педагога і вихованця відбувається орієнтація на довіру, самоповагу вихованця, він апелює до позитивного поведінкового досвіду, сприяє глибинному зануренню в особистісну самосвідомість вихованця. Основна перевага таких методів в тому, що учень не відчуває себе об'єктом педагогічного впливу, а сприймає суспільні норми, як власний вільний вибір.

Рефлексивно-експліцитний метод – розвивальний метод який апелює до

позитивного поведінкового досвіду старшокласника, сприяє глибинному зануренню в особистісну самосвідомість вихованця, передбачає ґрунтовне усвідомлення свого внутрішнього світу (емоцій, почуттів, мотивів, цінностей, потреб, інтересів, бажань, прагнень, ідеалів). На основі зазначеного відбувається особистісний саморозвиток та боротьба зі своїм егоїстичними потягами. Функція педагога полягає в тому, що він активізує рефлексивне мислення вихованця та сприяє винесенню його результатів назовні (експлікація), з метою більшого усвідомлення і надання індивідуальної значущості усвідомлюваного [18, с. 539-548].

Я – виклик пов'язаний з пошуком способів за допомогою яких особистість хотітиме і вмітиме володарювати над собою. Застосування цього методу обумовлено тим, що старшокласник перебуває в ситуації невідповідності власному досвіду, невиправданої цінності предметному оточенню, що зумовлює інтелектуальну і морально-естетичну бідність внутрішнього світу. Отже метою цього методу є спрямування свого Я до самого себе. Функція педагога полягає в привертанні уваги вихованця до того нового, яке відсутнє в досвіді чи способах рефлексивного розмірковування і поведінки. На основі внутрішньої діяльності учень осягає Я, що тотожно цінностям і Я негативне. Результатом цього є прагнення бути собою лише у духовній структурі і небажання бути собою у формі негативних складових Я. Далі вихованець розглядає своє наявне добродійне Я у конкретних цінностях, які його складають, і долучити до нього наступну духовну бажану цінність. Здійснивши процедуру доручення він має встановити відмінність між наявним духовним Я і Я, що збагачується за рахунок наступної духовної цінності, що їм привласнюється. Вихованець встановлює за допомогою вихователя ті можливості, які відтепер відкриваються. Лише в такому випадку цінність виступить певним мотивом до реального вчинку [18, с. 541-547].

Відповідно до того, що професійне самовизначення є ціннісною діяльністю для старшокласника, яке активізує рефлексивні процеси, визначає їх змістовну характеристику, та стає головною рушійною силою подальшого розвитку, застосування інноваційних рефлексивних методів (рефлексивно-експліцитний, Я

– виклик) у процесі професійної орієнтації, на нашу думку, підсилить виховну ефективність змісту та засобів формування самовимогливості у старшокласників.

Також у формуванні самовимогливості старшокласника, на нашу думку, доцільними є традиційні методи: пояснення, переконання, приклад, самоаналіз, самодіагностика, розв'язання проблемних ситуацій, які спрямовані на усвідомлення, поглиблення змісту нового та зміну існуючих поглядів тощо.

Відповідно до зазначеного вище у підборі змісту та засобів (як єдності форм профорієнтаційної діяльності і методичного забезпечення) формування самовимогливості у процесі професійної орієнтації ми керувалися такими положеннями:

1. Особистість як найвища організація психічного, що спирається у своїй активності на механізми свідомості та волі, здатна не лише організовувати та співвідносити між собою різні форми і рівні активності, підпорядковуючи одні іншим, а й мобілізувати при необхідності свої резерви, сили на досягнення поставлених цілей, або досягати розрядки напруги [165, с. 51].

2. Важливим для людини є те, що вона здобуває власними зусиллями, що співзвучно з потребами у самовизначенні, самореалізації і самостверженні [165, с. 24]

3. Виховний простір системою своїх впливів орієнтований на забезпечення оптимальних умов для особистісного розвитку кожного вихованця. Головною при цьому є висока інтелектуальна та емоційно смислова насиченість життєдіяльності школярів (взаємопов'язана сукупність видів діяльності, за допомогою яких особистість задовольняє потреби і долучається до певних суспільно значущих цінностей. Ідейним орієнтиром життєдіяльності слугує соціальна активність і відповідальність, за те що відбувається довкола. Важливо, щоб всі задачі, що виникають в межах виховного простору, відкривали можливість для творчості, ініціативи вихованців [20, с. 70-71].

Введення в профорієнтаційний процес зазначених вище засобів (як єдність форм профорієнтаційної діяльності і методичного забезпечення) та методів, зміст яких спрямований на формування самовимогливості, а також розуміння

самовимогливості старшокласника як особистісного утворення суб'єкта професійного самовизначення, яке характеризується розумінням та переживанням ним соціальних норм певної професії у контексті власних можливостей, самостійним виробленням критичних запитів до своєї профорієнтаційної діяльності з обов'язковим прийняттям відповідальності за їх здійснення, дає змогу схематично зобразити процес формування самовимогливості старшокласників в професійній орієнтації (рисунк 3.1).

Представлена структура унаочнює процес формування самовимогливості у старшокласника, як процес взаємодії суб'єктів професійної орієнтації, який має такі складові: мету, наукові підходи та принципи, діагностику сформованості самовимогливості, зміст, засоби та методи формування, очікуваний результат.

Отже, на основі аналізу ряду методологічних праць, що стосуються дослідження умов особистісного зростання людини (Л. Аза [2], Л. Анциферова [7], І. Бех [20], О. Ковальов [70], Г. Костюк [80], С. Максименко [100] та ін.), з'ясовано, що саморозвиток особистості відбувається в процесі навчання і виховання та детермінується взаємодією зовнішніх і внутрішніх суперечностей. При цьому процес "саморуху" (Г. Костюк [80]) спонукається внутрішніми суперечностями.

Базуючись на особливостях розвитку особистості в юнацькому віці (М. Папуча [138], В. Рибалка [169], В. Синявський [182], С. Чистякова [85], П. Шавир [207], Б. Федоришин [211] та ін.), визначено наступні протиріччя, що спонукають розвивальний рух старшокласника. Це протиріччя між прагненням старшокласника до високих соціально-професійних досягнень в майбутній професії і низьким рівнем знань вимог майбутньої професії; потребою в самопізнанні, самооцінці, самовдосконаленні до вимог майбутньої професії і низьким рівнем самовимог в профорієнтаційній діяльності; бажанні старшокласника бути суб'єктом професійного самовизначення і неготовністю активно працювати над собою згідно заданих у суспільстві і прийнятих старшокласником вимог майбутньої професії.



Рис. 2.3 Структура формування у старшокласників самовимогливості в процесі професійної орієнтації

Зазначене вище дозволило зробити висновок, що зміст формування самовимогливості полягає в оволодінні учнями об'єктивними нормами певної професії, узгодженими з вимогами до себе, які виявлені на основі самопізнання старшокласників і спрямовані на вдосконалення відповідних внутрішніх характеристик особистості, що в комплексі гармонізує ставлення учня до себе як суб'єкта професійного самовизначення та до професії як умови особистого становлення і розвитку.

Ґрунтуючись на тому, що професійна орієнтація є цілісною системою, структуру якої складають мета, принципи, зміст, засоби (як єдність форм профорієнтаційної діяльності і методичного забезпечення профорієнтаційного процесу), традиційні та інноваційні методи впливу на особистість старшокласника, а також враховуючи вікові особливості старшокласників, пропозиції експертної групи, нами розроблено і визначено профорієнтаційні засоби формування самовимогливості у старшокласників (варіативний модуль “Крок до професіоналізму” до програми курсу “Побудова кар'єри”; цикл занять професіографічної дослідницької діяльності старшокласника, професійне консультування, сценарії професійних проб у формі ділових ігор (адаптовані за Н. Пряжниковим), методи (традиційні та адаптовані інноваційні – рефлексивно-експліцитний метод, Я-виклик), зміст яких спрямований на формування самовимогливості у старшокласників.

Висновки до другого розділу

У другому розділі розроблено змістову структуру самовимогливості у старшокласників, критеріями якої є: когнітивний (когнітивна складність і адекватна самооцінці системи знань про себе та соціально-професійні норми професій), емоційно-ціннісний (активно-позитивне ставлення до вимог професій і самоставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення), практично-дієвий (сформованість вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність), кожен з яких передбачає динаміку змін, а у своїй

сукупності вони відображають зміст поняття самовимогливості.

Ґрунтуючись на аналізі досліджень, в яких розкриваються передумови та механізми формування самовимогливості визначено наступні показники когнітивного критерію (знання соціально-кваліфікаційних норм професій, розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка, узгодження між знаннями норм професій та власних індивідуальних особливостей), емоційно-ціннісного критерію (інтерес до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення, мотиви самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії) та практично-дієвого критерію (уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність, прояв відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності, здатність контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності).

Розроблено та підібрано діагностувальний інструментарій, який дав змогу здійснити констатувальний експеримент, за результатами якого схарактеризовано та визначено рівні (високий, середній, низький) сформованості самовимогливості у старшокласників.

За результатами констатувального експерименту виокремлено чинники недостатньої сформованості самовимогливості у старшокласників. Зроблено висновок, що традиційно побудована система професійної орієнтації не повною мірою задовольняє потреби старшокласників у формуванні самовимогливості як необхідного складника професійного самовизначення і професійного розвитку особистості. Водночас з'ясовано, що позитивне значення у профорієнтаційному процесі має самодіяльність учня, спрямована на рефлексію, розкриття особистісного потенціалу, набуття позитивного профорієнтаційного досвіду, розвиток суб'єктної позиції.

З врахуванням взаємозумовленості цілей та засобів профорієнтації, вікових особливостей учнів, пропозицій експертної групи а також виходячи з мети, задач формування самовимогливості розроблено зміст формування самовимогливості у старшокласників (оволодіння учнями об'єктивними нормами певної професії, узгодженими з вимогами до себе, які виявлені на основі самопізнання

старшокласників і спрямовані на вдосконалення відповідних внутрішніх характеристик особистості, що в комплексі гармонізує ставлення учня до себе як суб'єкта професійного самовизначення та до професії як умови особистого становлення і розвитку); обґрунтовано засоби (варіативний модуль “Крок до професіоналізму” до програми курсу “Побудова кар'єри”; цикл занять професіографічної дослідницької діяльності старшокласника, професійне консультування, сценарії професійних проб у формі ділових ігор (адаптовані за Н. Пряжниковим), методи (традиційні та адаптовані інноваційні – рефлексивно-експліцитний метод, Я-виклик).

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗМІСТУ, ЗАСОБІВ ТА МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОВИМОГЛИВОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

3.1 Мета, завдання та методика дослідно-експериментальної роботи

Обґрунтування змісту, засобів та методів формування у старшокласників самовимогливості в процесі професійної орієнтації, дозволили експериментально перевірити їх ефективність. Для цього було організовано та проведено формувальний експеримент у 2011 / 2012 та 2012 / 2013 роках, якій проводився на базі Степанівського МНВК м. Степанівка Чернігівської області, Запорізької загальноосвітньої школи I-III ступенів №38, Хмельницької спеціалізованої середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів №1, Спеціалізованої школи I-III ступенів ім. З. К. Слюсаренко № 41 м. Київ.

Головна мета формувального експерименту полягала в перевірці можливості підвищення ефективності формування у старшокласників самовимогливості за умови організації у старшій школі професійної орієнтації на засадах особистісно зорієнтованого підходу, який передбачає активізацію процесів самопізнання, самооцінки та формує потребу в самовдосконаленні через цілеспрямовану профорієнтаційну діяльність.

Мета формувального експерименту конкретизувалася у таких завданнях:

- розробити зміст методики формування у старшокласників самовимогливості у процесі професійної орієнтації;
- дослідити організаційні можливості реалізації розробленого змісту в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів;
- виявити форми та методи удосконалення професійної орієнтації учнів старшої школи;
- провести формувальний етап дослідно-експериментальної роботи та

проаналізувати його результати.

Для досягнення мети виконання завдань дослідження нами було організовано та проведено формувальний експеримент, який проходив у реальних умовах навчально-виховного процесу. Особливість експерименту полягала в тому, що в ньому брали участь старшокласники, які різнилися за формами організації профільного навчання, а також проживали в різних регіонах України. Проведений констатувальний експеримент дав змогу зробити висновок, що вихідний рівень розвитку показників самовимогливості у старшокласників, які навчаються в МНВК, профільних класах та класах універсального профілю має певні, але не суттєві відмінності. Окреслимо деякі з них. Найбільша кількість старшокласників з високим рівнем розвитку показників самовимогливості навчається в МНВК, що, на нашу думку, обумовлено наявністю спеціально створеного цілеспрямованого профорієнтаційного середовища, в якому реалізується система допрофесійної і первинної професійної підготовки.

Особливістю МНВК є те що, учні паралельно з отриманням загальної середньої освіти додатково мають можливість отримати допрофесійну та професійну підготовки за різноманітними спеціальностями. Так, наприклад, Степанівський МНВК надає учням із дванадцяти навколишніх шкіл, підготовку по десяти робітничим спеціальностям. Однак, не дивлячись на це, учні МНВК в переважній більшості (62% опитаних) мають низький рівень розвитку уміння узгоджувати знання про себе та знання соціально-професійних стандартів професій. На нашу думку, це суттєво впливає на рівень розвитку наступного показника, а саме: мотиву самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії. Саме тому, наша увага свідомо зосереджувалася на виборі засобів професійної орієнтації спрямованих на допомогу учню у розвитку уміння узгоджувати знання про себе та знання соціально-професійних норм професій, а також враховувати особливості ринку праці і на цій основі будувати програму професійного самовиховання.

Профільне навчання, відповідно до своєї мети та завдань, передбачає не лише поглиблене вивчення профільних предметів та доповнення їх варіативною

складовою, а й професійне спрямування пізнавально-перетворюваної діяльності учнів. Тобто створення умов для первинного включення учнів в майбутню професійну діяльність. Однак, на практиці, та за результатами нашого дослідження, профільне навчання часто концентрується на теоретичному рівні засвоєння знань з профільних предметів, рідко створюються умови для випробовування своїх можливостей в різних профорієнтаційних ситуаціях.

Старшокласники універсального профілю мають широкі можливості для загального ознайомлення з різними профілюючими предметами, але обмежені у більш глибокому їх вивченні та здобутті вмінь і навичок, що відображають зміст конкретної професійної діяльності.

Саме тому, у формувальному експерименті на основі особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до учнів нами враховувалися: вихідний рівень розвитку самовимогливості старшокласників, умови, в яких здійснюється процес професійного самовизначення, матеріально технічна база тощо.

Також до уваги бралися і регіональна специфіка. Так, Запорізька область є промисловим регіоном, має спеціальні та вищі навчальні заклади переважно інженерно – технічного спрямування. Місто Київ створює умови для отримання різносторонньої професійної та вищої освіти, характеризується розвинутим агропромисловим комплексом, активною підприємницькою діяльністю. Чернігівський регіон представлений розвиненою харчовою, легкою, будівельною промисловістю та машинобудуванням. Регіон широко охоплений професійними та вищими навчальними закладами різного спрямування. Місто Хмельницький – найбільший центр оптово-роздрібної торгівлі України, має розвинуту харчову, хімічну промисловість. Зазначимо, що перераховані регіони попри розгалуженість інфраструктури, мають проблеми з працевлаштуванням молоді.

Однак, за результатами проведеного нами дослідження, сучасні учні є більш мобільними і не звужують власне професійне самовизначення лише до потреб регіону. Саме тому, на нашу думку, регіональна специфіка суттєво не впливає на рівень розвитку самовимогливості у старшокласників.

Розкриті вище особливості старшокласників з профільних класів, універсального профілю, МНВК, та особливості регіональної специфіки дали змогу відібрати для проведення формувального експерименту дві групи учнів старших класів. Загальна кількість старшокласників, які були задіяні в формувальному експерименті становила 214 осіб. Поділ учасників експерименту на групи здійснювався на основі випадкового вибору з двох паралельних класів у одному загальноосвітньому навчальному закладі. Один обирався як експериментальний, інший як контрольний. На початок експерименту було сформовано дві групи учнів 10-х класів, серед яких кількість учасників контрольної групи становила – 111 учнів, експериментальної – 103 учня. Впродовж експерименту його учасниками були одні й ті ж старшокласники, які навчалися спочатку в 10, а потім в 11 класі.

Різниця у роботі груп полягала у введенні експериментальних факторів в навчально-виховний процес експериментальної групи. Експериментальна група працювала за розробленою нами методикою, зміст засоби та методи в якій спрямовувалися на формування самовимогливості. В контрольній групі профорієнтаційна робота була побудована за традиційною профорієнтаційною методикою.

Формувальний експеримент тривав впродовж двох років і складався з організаційно-підготовчого, основного та узагальнюючого етапу. На першому етапі, було здійснено підготовку до проведення формувального експерименту, вивчення умов в яких буде проводиться експеримент. Були уточнені організаційні та методичні можливості реалізації розробленої нами методики формування самовимогливості у старшокласників в експериментальних групах. З цією метою до початку навчального року з адміністрацією навчальних загальноосвітніх закладів, де планувалося проведення формувального експерименту було погоджено питання про внесення до варіативної частини шкільного компоненту модулю профорієнтаційного спрямування “Крок до професіоналізму”. Визначено, що професійне консультування буде здійснюватись в позаурочний час, професіографічна дослідницька діяльність і професійні проби

– за рахунок виховних і класних годин.

Також було окреслено терміни проведення загальношкільних та класних профорієнтаційних заходів і внесено їх в річний план виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Методичні аспекти реалізації методики формування у старшокласників самовимогливості у навчально-виховній роботі загальноосвітніх навчальних закладів вирішувалися шляхом підготовки варіативного модулю профорієнтаційного спрямування “Крок до професіоналізму”, циклу занять з професіографічної дослідницької діяльності старшокласника, методичних рекомендацій для педагогічних працівників (вчителів, психологів) з проведення профконсультацій, сценаріїв професійних проб у формі ділових ігор (адаптовані за Н. Пряжниковим), а також необхідних діагностувальних методик.

На першому етапі експерименту було проаналізовано досвід розв’язання проблем професійного самовизначення в експериментальних навчальних закладах й окремі з них включені як обов’язкові в методику формувального експерименту, а інші модифіковано відповідно до специфіки навчальних закладів. У цей період було визначено часові аспекти проведення методики формування самовимогливості. Модуль “Крок до професіоналізму” викладався в 10 класі, як курс за вибором, в обсязі 1 година на тиждень протягом першого і другого півріччя навчального року (17+17 годин), в 11 класі в першому півріччі реалізовувались такі профорієнтаційні засоби: профорієнтаційна дослідницька діяльність учнів та професійні проби (17 годин), професійна консультація здійснювалась на протязі всього основного етапу формувального експерименту. В другому півріччі 11 класу було здійснено діагностику рівнів розвитку самовимогливості та узагальнення отриманих результатів.

До початку проведення експерименту учасникам формувального експерименту (адміністрації, вчителям, психологам) була надана докладна інформація про порядок і умови проведення експерименту, всі учасники були ознайомлені з розробленою нами методикою, уточнено окремі моменти її реалізації. Зокрема детально ознайомлено педагогічних працівників з

інноваційними рефлексивними методами у вихованні (розробленими І. Бехом), їх сутністю та специфікою впровадження в профорієнтаційний процес. Рекомендації по запровадження рефлексивних методів в процес професійної орієнтації представлено у додатку В. Також прийнято форму ведення учнем “Робочого зошиту до модулю Крок до професіоналізму”. З психологом підібрано діагностичний інструментарій, якій при необхідності використовувався у процесі індивідуальної професійної консультації старшокласника.

З урахуванням того, що професійні випробування, професіографічні дослідження, професійне консультування є традиційними засобами профорієнтаційної роботи, а отже, педагогічні працівники знайомі з їх метою та формами проведення, особливий акцент ми зробили на розкритті мети, форм проведення та особливостей розробленого нами модулю профорієнтаційного спрямування “Крок до професіоналізму”. Зроблено акцент на тому, що в таких формах роботи, як дискусія обов’язковими є елементи рефлексивних методів (приклад дискусії представлений у додатку В).

Серед педагогічних працівників кожного з експериментальних майданчиків було обрано відповідальну особу за перебіг експерименту. Це дало змогу скоординувати зусилля всіх учасників експерименту, а також мобільно реагувати на профорієнтаційні потреби старшокласників, вчасно надавати консультації та отримувати зворотній зв’язок. Результатом цього етапу стала затверджена його учасниками програма формування у старшокласників самовимогливості.

Другий етап формувального експерименту був пов’язаний з здійсненням запропонованої системи заходів. На початку другого етапу був проведений контрольний перед формувальний зріз, за результатами якого було визначено безпосередній стан сформованості самовимогливості в учнів контрольної та експериментальної груп. Зазначимо, що найнижчі результати учні мали за такими показниками самовимогливості, як: вміння узгоджувати знання про себе та знання соціально-професійних норм професій, здатність контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності). Одержані дані дали змогу уточнити окремі аспекти реалізації програми залежно від регіональної специфіки і

підібрати необхідні професіографічні матеріали виходячи з потреб старшокласників, специфіки регіону розташування, діючого попиту та пропозиції галузей виробництва товарів і послуг. Враховуючи взаємозумовленість цілей та засобів профорієнтації, а також виходячи з мети, задач формування самовимогливості з врахуванням вікових особливостей учнів, пропозицій експертної групи був здійснений добір матеріалів для методики формування самовимогливості. Нами були запропоновані наступні профорієнтаційні засоби: модуль профорієнтаційного спрямування “Крок до професіоналізму” для учнів 10-11 класів; професіографічна дослідницька діяльність учнів; професійне консультування та включення старшокласників у спеціально організовану навчально-практичну профорієнтаційну діяльність, яка передбачає здійснення професійних проб, у формі імітаційної (ділові ігри) трудової діяльності.

Цілеспрямований профорієнтаційний вплив на старшокласників було здійснено, шляхом введення в навчально-виховний процес експериментальної групи запропонованого нами модулю профорієнтаційного спрямування “Крок до професіоналізму”. Зміст, структура та розподіл годин за розділами, підрозділами і темами модулю представлені у додатку Д.

Головна мета запропонованого курсу: Самовдосконалення до вимог обраної професії шляхом формування самовимогливості старшокласника, як суб'єкта професійного самовизначення. Мета реалізувалася у процесі здійснення комплексу таких навчальних і виховних завдань:

- усвідомлення учнями себе, як суб'єктів власного професійного становлення;
- активізація процесів самопізнання, самооцінки та саморозвитку;
- формування системи знань про специфіку, зміст та структуру професій, та їх вимоги;
- актуалізація потреби у самовдосконаленні відповідно до вимог бажаної професії.

Модуль складається з програми та посібника до неї, містить вступ та два розділи, базується на принципах доступності, системності, науковості,

послідовності, врахуванні вікових і індивідуальних особливостей старшокласників. Зміст модулю спрямований на формування ґрунтовних і широких профорієнтаційних знань, системні уявлення про певні сфери професійної діяльності, активізацію і задоволення профорієнтаційних потреб особистості, активізацію інтересу до власного професійного становлення.

Відповідно до того, що старшокласники знаходяться в процесі професійного самовизначення, зміст тем і розділів враховував важливість розуміння значення обґрунтованого і усвідомленого професійного самовизначення як показника високого рівня самовимогливості. Тому домінуючого значення надано тим темам, які позитивно впливають на розвиток професійної свідомості старшокласників через розширення уявлень про їх “Я реальне” та “Я професійне”.

Модуль знайомить старшокласників не лише зі світом професій, а й з конкретними видами професійної діяльності: управлінська, виконавська, підприємницька. Такий розподіл дає змогу узгодити власні індивідуальні можливості з диференційованими вимогами професійної діяльності в межах обраної професії та активізувати власне професійне самовизначення та кар’єрне становлення, навіть в період навчальної діяльності. Сам характер управлінської, підприємницької та виконавської діяльності вимагає постійного самовдосконалення і саморозвитку.

Зазначимо, що управлінська, виконавська і підприємницька діяльність в межах конкретної професії відрізняються за метою діяльності, функціональними обов’язками, вимогами до фахівця тощо, тому теоретичний матеріал курсу містить конкретну інформацію щодо їх сутності, переваг та недоліків, специфіки виконання обов’язків та взаємодії з іншими членами колективу. Це дало змогу зосередити увагу старшокласника не лише на професійному самовизначенні, а й окреслити шляхи подальшого професійного зростання (вертикально та горизонтального), в межах обраної професійної діяльності. Адже, процес професійного самовизначення не закінчується вибором професії, а спрямований в першу чергу на активізацію професійного саморозвитку особистості впродовж всього її життя. Стисла змістова характеристика кожної теми курсу представлена

в додатку Д. 2

Модуль побудований таким чином, що кожна його тема містить ключові поняття, зміст яких розкривається у доступній для старшокласника формі, поради і рекомендації, з метою допомоги учню у самовдосконаленні. Деякі з тем включають яскраві приклади біографії професійного життя відомих людей, як переконливий аргумент, що спонукає до емоційного переживання, критичного аналізу і наслідування виходячи з власних поглядів і переконань.

Модуль “Крок до професіоналізму” розрахований на 35 годин навчального часу і складається з двох розділів, що присвячені особливостям професійної діяльності людини та розкриттю специфіки взаємодії людини і професії виходячи з індивідуальних особливостей та вимог професії. Кожний з блоків дозволяє отримувати старшокласникам чіткі уявлення про потреби сучасного ринку праці, усвідомити вимоги професій до індивідуально-психологічних особливостей майбутнього фахівця у різних видах діяльності, розкрити засоби та умови оволодіння професією, з'ясувати наскільки важливо для досконалого опанування професією мати стійкі професійні інтереси, здібності, якості, які визначатимуть успішність діяльності в майбутньому.

Наголосимо, що обов'язковою умовою реалізації змісту було проведення практичних і самостійних робіт, які включені до програми з метою більш ґрунтовного усвідомлення, поглиблення і закріплення змісту, а також розвитку інтересу до себе як суб'єкта профорієнтаційної діяльності. Адже, як зазначає Н. Менчинська, при вивченні будь-якої навчальної дисципліни, найважливіше значення має виділення тих питань, які мають бути розкриті самими учнями в процесі самостійного отримування знань [110, с. 82].

Перший розділ модулю “Професійна діяльність людини” присвячений ознайомленню учнів з особливостями сучасної професійної діяльності. В першій темі цього розділу (див. дод. Д. 3) увагу учнів зосереджено на таких актуальних моментах професійного становлення людини, як: потреба у професійній праці, професійна самореалізація та прагнення до самовдосконалення, знаходження особистого сенсу в професійній діяльності. У темі розкриваються ключові

поняття профорієнтації, такі як: професіонал, професіогенез, професійна ідентичність, професійна майстерність. Підібраний матеріал дав змогу налаштувати учня на те, що кожна професія дає людині можливість максимально розкритися, проявити свій потенціал. Наголошувалося, що професійне зростання не можливе без розвитку особистості, а ефективний розвиток відбувається лише в процесі активної, емоційно забарвленої діяльності в яку людина вкладає всю душу, реалізує свої можливості, виражає себе як особистість. Важливо, щоб здійснення цієї діяльності детермінувалось не тільки ззовні (суспільством), але і внутрішньою потребою самої особистості. Діяльність особистості в цьому випадку стає самодіяльністю, а реалізація її здібностей у даній діяльності здобуває характер самореалізації.

Наступні теми першого розділу були присвячені формуванню системи знань про світ професій, соціально професійні стандарти професій через знайомство з вимогами професійної діяльності до людини, її специфікою. Так, детально розглядалися особливості управлінської, підприємницької та виконавської діяльності (вимоги до професійно важливих якостей, імідж, конкурентоспроможність, ризики діяльності, умови успіху та професійної самореалізації).

Така логіка викладу навчального матеріалу дала учням ґрунтовні уявлення про види професійної діяльності, викликала активізацію інтересу до себе та до професійного середовища, бажання узгодити власні індивідуальні особливості з вимогами бажаної професійної діяльності. Другий розділ модулю “Я і моя майбутня професійна діяльність”, спрямовувався на поглиблення знань вимог професії до особистості, активізацію інтересу учнів до себе і професійної діяльності, та на цій основі розвитку мотивів самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії і прагнення свідомої самозміни відповідно до вимог професії. У процесі викладання тем акцент робився на важливості врахування індивідуальних особливостей характеру, темпераменту, здібностей, емоційно-вольової сфери, пізнавальної сфери в майбутній професійній діяльності. Детально розглядалися проблеми спілкування та міжособистісних стосунків в колективі, особливості

побудови кар'єри. З метою активізації інтересу, прагнення старшокласників до самовдосконалення значна увага в цьому розділі приділялася складовим самовиховання учнів (самопізнання, самоставлення, самооцінка, професійний ідеал тощо).

Опанування учнями змістом було спрямовано на усвідомлення не лише образу професії, власних можливостей, інтересів, здібностей, а й перспективи побудови кар'єри в певних видах професійної діяльності, що дозволило підвищити активність старшокласників у власному професійному самовизначенні та професійному становленні.

Реалізація змісту модулю передбачала залучення старшокласників до самостійної діяльності у напрямку зрівноваження вимог майбутньої професійної діяльності, індивідуальних властивостей учнів та вимог ринку праці. В процесі вивчення матеріалів модулю учень отримував навички самоаналізу, самооцінки, а також самостійного, відповідального та самокритичного ставлення до себе. Формування самовимогливості відбувалося через активізацію самопізнання, самоставлення та потреби в самовдосконаленні.

В процесі вивчення модулю застосовувалися такі методи: традиційні (пояснення, переконання, приклад, самоаналіз, самодіагностика, розв'язання проблемних ситуацій) спрямовані на підсилення розуміння нового, усвідомлення сутності, зміну поглядів тощо, а також інноваційні (рефлексивні методи), основною метою яких була активізація мисленевої діяльності старшокласників через особисте ставлення до пізнавального процесу.

Домінуючою формою реалізації змісту модулю був профорієнтаційний урок. Крім уроку також використовувались конференції, зустрічі, диспути, екскурсії, круглі столи, які передбачали самовияв позиції учнів. Обов'язковою умовою реалізації змісту модулю було проведення практичних і самостійних робіт, які включені до програми з метою більш ґрунтовного усвідомлення теоретичного матеріалу а також активізації профорієнтаційної діяльності старшокласника, формування прагнення до саморозвитку.

Практична робота здійснювалась за допомогою профорієнтаційних вправ,

діагностичних методик, складання блок-схем, проведення дискусій. Самостійна робота учня була спрямована на активізацію самопізнання, творчого мислення, осмислення викладеного теоретичного матеріалу, вміння самостійно та критично працювати з профорієнтаційною інформацією. Для самостійної роботи старшокласникам пропонувалися твори, міркування, самодіагностика та самоаналіз.

З метою узагальнення та систематизації знань, а також їх перевірки практичні та самостійні роботи прописувалися старшокласником у “Робочому зошиті до модулю профорієнтаційного спрямування Крок до професіоналізму”. Приклад одного із практичних завдань наведено у додатку Д. 4.

За підсумками вивчення курсу старшокласники отримували уявлення про себе, як суб’єктів майбутньої професійної діяльності, шляхом активізації процесів самопізнання, самооцінки та потреби у самовдосконаленні, усвідомлювали особливості майбутньої професійної діяльності та складали програму професійного самовиховання, відповідно до вимог професії. Таким чином за рахунок впровадження модулю здійснювався вплив на когнітивну складність і адекватну самооцінку систему знань про себе та соціально-професійні норми професій у старшокласників, а також позитивне ставлення до різних видів професійної діяльності і до себе як суб’єкта професійного самовизначення.

В 11 класі протягом першого півріччя, з метою активізації знань про соціально-професійні норми бажаної професії, збільшення інтересу до неї та формування прагнення цілеспрямованої самозміни відповідно до вимог бажаної професії, а також вироблення вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність, було впроваджено цикл занять з професіографічної дослідницької діяльності учнів (9 годин).

У процесі професіографічного ознайомлення з професіями, увага учнів зосереджувалася не лише на привабливій стороні професій, а й на труднощах з якими часто зустрічаються фахівці, на особливостях виконання професійних обов’язків, на можливості професійного зростання відповідно до специфіки професій. Усестороння, об’єктивна, достовірна інформація про бажані для учнів

професії дозволила активізувати процес професійного самовизначення старшокласників через знайомство з вимогами професії до особистості і кон'юнктурою ринку праці та узгодження знань про себе з вимогами конкретної професії. Професіографічний матеріал та форми роботи в експериментальних групах були підібрані для кожної групи учнів з урахуванням ресурсів навчального закладу, професійних уподобань старшокласників, потреб у представниках професій відповідно до запитів регіону.

В організації професіографічної діяльності старшокласників, ми враховували те, що професіограми професій містять узагальнені вимоги до фахівця. Для того, щоб наблизити професіограми до індивідуальних особливостей особистості, старшокласники включалися в профорієнтаційну діяльність, що мала дослідницький, пошуково-інформаційний характер. Під час професіографічної дослідницької діяльності учні аналізували не лише особливості бажаної професійної діяльності, а й вимоги до управлінця, виконавця, підприємця в обраній професійній діяльності. Результатом цього стало усвідомлення необхідності самопізнання, узгодження знань про себе та знань про вимоги професії до фахівця та створення на цій основі програми самовиховання професійно важливих якостей.

У професіографічній дослідницькій діяльності старшокласників використовувалися професіограм професій, здійснювалося опрацювання літературних джерел, в яких висвітлена специфіка діяльності фахівців, проводилися екскурсії на підприємства, було організовано відвідування профорієнтаційних виставок та інших заходів, що дозволило старшокласникам ближче познайомитися з професіями та її носіями, а також активізувати власну пізнавальну діяльність. Так, наприклад, в Хмельницькій спеціалізованій середній загальноосвітній школі №1, відповідно до специфіки установи та професіографічних запитів учнів, в 11 А класі були організовані та проведені екскурсії в Хмельницький національний університет, де відбулися зустрічі з викладачами англійської, німецької, української та польської мови. Було організовано круглий стіл на тему "Професія перекладач: вимоги та перспективи".

На базі Спеціалізованої школи I-III ступенів ім. З. К. Слюсаренко № 41(м. Київ) було організовано зустріч учнів 11 А класу з викладачами іноземних мов Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Було проведено круглий стіл на тему: “Вимоги до фахівців, що здійснюють технічний і діловий переклад мов”.

Форми професіографічної дослідницької діяльності до якої долучались старшокласники носили індивідуально-груповий характер. Так, на профорієнтаційному уроці учні класу поділялись на групи (5-6 осіб) в яких здійснювалась колективна робота по виконанню пошуково-інформаційних, дослідницьких профорієнтаційних завдань. В кінці уроку старшокласники презентували певну професію відповідно до раніше заданих вимог. Це дало можливість ґрунтовно познайомитись і усвідомити вимоги не лише бажаної професії, а й ряду споріднених професій, викликати до них інтерес. Індивідуальна робота старшокласника здійснювалась при виконанні професіографічних завдань, які учень здійснював самостійно. Приклад одного із професіографічних завдань для старшокласників наведено у Додатку Е. 1 та Е. 2.

Отже зміст обраного нами профорієнтаційного засобу сприяв усвідомленню вимог професій, позитивному ставленню до різних видів трудової діяльності, формуванню інтересу до конкретної професійної діяльності і до себе, як суб'єкта професійного саморозвитку, а також сприяв активізації мотивів самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії.

Зазначимо, що отримані результати професіографічної дослідницької діяльності використовувалися також при проведенні профорієнтаційних заходів (“Ярмарок вакансій”, “Професії майбутнього”, “Твоє майбутнє – в твоїх руках”) у закладах, де навчалися старшокласники. Висока оцінка таких заходів педагогічними працівниками, батькам та самими учнями, засвідчила їх творчий характер та ефективність застосування цілеспрямованої професіографічної дослідницької діяльності в профорієнтаційному процесі.

Профорієнтаційна діяльність старшокласника – це в першу чергу індивідуальний процес, якій має свої особливості виходячи з потреб

старшокласника, його можливостей, задач саморозвитку. Саме тому, професійне консультування було обрано як важливий профорієнтаційний засіб формування самовимогливості старшокласника. Під час проведення професійного консультування учнів ми виходили з того, що профконсультування має вирішувати три групи задач, до яких відносяться: психологічний аналіз особистості учня, співставлення психологічних структур особистості і професії, визначення шляхів подальшого розвитку особистості. В процесі професійного консультування здійснювалося співставлення результатів діагностики і уявлень учнів про себе, що слугувало підґрунтям для саморозуміння та самопізнання, уточнення професійних намірів, окреслення бажаних змін та шляхів їх досягнення.

Специфікою обраної методики професійного консультування стало включення в профконсультативний процес рефлексивних методів, спрямованих на свідоме самопізнання учнем власних індивідуальних особливостей та створення на цій основі програми самовиховання виходячи з потенціалу особистості та вимог майбутньої професійної діяльності. При цьому завданням профконсультанта було створення середовища яке сприяє на основі довіри, самоповаги, апеляції до позитивного досвіду – глибинному зануренню в особистісну самосвідомість старшокласника.

Так, особливе значення у професійному консультуванні приділялося вмінню старшокласника самостійно формулювати профорієнтаційний запит, який свідчить про рівень осмисленості тих завдань, які стоять перед ним. Лише в цьому випадку на нашу думку, консультування мало виховуючий ефект. Виявлення особливостей прояву різноманітних психічних процесів було спрямоване не лише на констатування рівня їх прояву, але й на прогнозування можливих напрямків та рівнів їх подальшого розвитку.

Увага також надавалася вияву і аналізу ставлення особистості до бажаної професії, а також ставленню до трудової діяльності в цілому, вияву інтересів до урочної і позаурочної діяльності. З цією метою використовувалися такі індивідуальні та групові форми та методи профконсультування, як: діагностичні

методики, бесіди та лекції. Професійна консультація проводилася планово (групова форма), відповідно до програми формування самовимогливості в (обсязі 4 години), а також здійснювалася поза планом (індивідуальна форма), на вимогу старшокласника.

З метою реалізації виховної і активізуючої функції профорієнтації, теми групових форм професійної консультації учні формулювали також самостійно. Цьому передувало колективне обговорення профорієнтаційних проблем учнів, виділення найбільш актуальних з них, узагальнення і формулювання колективного профорієнтаційного запиту. Це дало можливість максимально задовольнити індивідуальні потреби старшокласників у самопізнанні, саморозвитку та самовдосконаленні виходячи з вимог соціально - професійного середовища. Так, наприклад з учнями 11-Б класу Запорізької загальноосвітньої школи №38 було проведено дві групові консультації на тему: “Самопізнання – основа професійного розвитку”. З учнями 11-А класу – “Шлях до професійного успіху”. У процесі профконсультування застосовувалися елементи рефлексивних методів (див. дод. В), методики самодіагностики, робота в парах і малих групах, що дозволило реалізувати діагностичну, розвивальну і активізуючу функції професійного консультування. Крім цього спеціально організована взаємодія між учасниками, дала можливість учням за короткій проміжок часу визначити та проаналізувати власні профорієнтаційні проблеми, набути навички планування професійної кар’єри. Шляхом активної участі у груповій роботі старшокласники збагатили свої знання про власні індивідуальні особливості, розширили репертуар профорієнтаційної поведінки, що позитивно вплинуло на самоставлення і мотивацію професійного самовдосконалення.

Професійне консультування здійснювалося протягом всього основного етапу формувального експерименту, як в 10-х, так і в 11-х класах, що дало змогу створити постійний профконсультативний супровід учня, виходячи з рівня розвитку самовимогливості старшокласника та його профорієнтаційних потреб. Зазначимо, що індивідуальне професійне консультування, як обов’язкова складова профорієнтації здійснювалось як в КГ, так і в ЕГ. Однак суттєве

збільшення кількості учнів ЕГ 10-11-х класів, що звернулися за індивідуальним консультуванням свідчить про активізацію інтересу учня до себе. Таким чином зміст впровадженої нами професійної консультації учнів ЕГ був спрямований на активізацію позитивного ставлення старшокласників до вимог професій і самоставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення і професійного становлення.

Поєднання профконсультивної та професіографічної діяльності дало можливість старшокласнику свідомо узгодити знання про себе і знання соціально-кваліфікаційних стандартів професій та на цій основі сформулювати прагнення свідомої самозміни до рівня вимог соціально-професійних стандартів бажаної професії. Однак, для того, щоб профорієнтаційна діяльність учня набула самостійності, відповідальності та самоконтролю, а отже стала цілеспрямованою, важливою є проба сил. Залучення старшокласників до професійних проб дозволило набутися первинний досвід в обраній сфері діяльності, можливість "приміряти" професію, а також дізнатися про конкретні вимоги професійної діяльності до людини. Саме тому, наступним засобом формування самовимогливості у старшокласників стало проведення професійних проб (в обсязі 4 години), які б спонукали учня до активності у процесі професійного самовизначення та професійного становлення. Професійна проба дає можливість старшокласникам реалізувати потреби і мотиви, що характеризуються бажанням увійти в світ діяльності дорослих, отримати конкретні професійні знання, вміння, навички та позитивно впливає на розвиток професійно важливих якостей.

Зазначимо, що учні в ЕГ різнилися за можливостями і особливостями проходження професійних проб. Так учні Степанівського МНВК мали можливість здійснювати професійні проби в умовах реальної професійної діяльності, а отже отримували реальний професійний досвід. Учні інших навчальних загальноосвітніх закладів здійснювали професійні проби в умовах урочної та позаурочної діяльності, тобто вони в більшості мали моделюючий імітаційний характер. Відповідно до того, що за результатами опитування під час проведення констатувального експерименту бажання спробувати себе у професії виявилось у

67% учнів МНВК, 86% учнів профільних класів та 63% учнів загальноосвітнього профілю, можемо стверджувати, що професійна проба є активним запитом старшокласників.

Таким чином, враховуючи особливості закладу в якому навчаються старшокласники та регіону їх проживання, а також того, що лише учні МНВК мали можливість безпосередньо включатися в первинну професійну діяльність та отримувати реальний досвід трудової діяльності, було здійснено підбір професійних проб. Професійні проби в експериментальній групі здійснювались у вигляді ділових ігор. Нами були відібрані і адаптовані такі профорієнтаційні ігри: “Спляче місто” “Зірковий час”, “Пастки”, (за Н. Пряжниковим) [158] (див. дод. Ж). У цих ділових іграх моделювався предметний і соціальний аспекти змісту професійної діяльності, відбувалося відпрацювання професійних умінь і навичок. Так, гра “Спляче місто” відноситься до типових ділових ігор, гра-вправа “Пастки” проводиться з метою підвищення в учнів ступеня усвідомлення можливих перешкод на шляху до професійних цілей і способів їх подолання, а “Зірковий час” – дозволила учням краще усвідомити основні переваги тих чи інших професійних сфер (управлінська, виконавська, підприємницька). В процесі проходження ділових ігор відбувалося моделювання процесу праці, розподіл ролей між учасниками гри.

З метою активізації позитивного поведінкового досвіду, в кінці кожної гри застосовувалися елементи рефлексивних методів. Так вчитель пропонував учням заповнити картку (див. дод. К), яка містила запитання спрямовані на привертання уваги старшокласника до того нового, яке відсутнє в досвіді чи способах його рефлексивного розмірковування і поведінки. За результатами самоаналізу, після проведення всіх ігор, учню пропонувалося написати в робочому зошиті самозвіт з метою осмислення Я (Я – тотожне цінностям, Я – негативне).

Професійні проби здійснювались у декілька етапів. На першому етапі (підготовчому) учням повідомлялася мета проби, відомості про певний вид професійної діяльності, визначався рівень готовності учнів до проходження проби. На практичному етапі здійснювалося виконання конкретних завдань.

Результати яких фіксувалися у “Робочому зошиті до модулю профорієнтаційного спрямування Крок до професіоналізму”.

Функція вчителя під час проведення професійних проб у формі ділових ігор полягала в організації та координації самостійної пошукової діяльності учнів, саме тому перед проведенням професійних проб вчителям надавалися конкретні поради щодо стимулювання активності учнів у грі, допомоги в оцінці і самооцінці своєї поведінки. Зазначимо, що наявність спільної мети у процесі гри, сприяла колективному виробленню рішень, взаємодії між учасниками, високому рівню емоційної напруги, що на нашу думку, позитивно вплинуло на профорієнтаційну самодіяльність старшокласників.

Отже, такий підбір профорієнтаційних ігор дав можливість за декілька зустрічей задовольнити профорієнтаційні потреби учнів у пробі власних сил. Профорієнтаційні ігри дозволили учасникам експериментувати, перевіряти різні способи поведінки, здійснювати самоаналіз, проявляти творчість у діяльності наближеної до реальної. Виходячи з того, що професійна проба виконує не лише навчальну, а й діагностичну функцію, вона допомогла учню краще дізнатися про свої сильні та слабкі сторони, і на цій основі активізувати потребу у подальшому самовдосконаленні в обраній професійній діяльності. Учні мали можливість перевірити на практиці власні знання, вміння та навички, а також узгодити їх з вимогами професії, проявити професійно важливі якості, отримати досвід діяльності, наближений до реальної професійної діяльності.

Таким чином, професійні проби здійснювались у формі моделювання різних видів професійної діяльності відповідно до профорієнтаційних потреб старшокласників і дали можливість позитивно вплинути на ставлення учнів до майбутньої професії і до себе як суб'єктів професійного самовизначення, та на вироблення вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність.

Означені вище профорієнтаційні засоби формування самовимогливості у старшокласників можна охарактеризувати наступним чином: у процесі проведення формувального експерименту були проведені індивідуальні та

групові форми роботи з учнями, що спиралися на методологічні принципи доступності, усвідомленості, системності, врахування вікових особливостей та активізації самостійності учнів. Провідною формою організації пізнавальної діяльності визначено профорієнтаційний урок. Активна пізнавальна діяльність та самодіяльність учнів здійснювалася також під час екскурсій на підприємства, зустрічей з представниками певних професій, проведення круглих столів тощо. Були використані такі виховні методи: словесні (лекція, бесіда); інформаційно-довідкові (професіограми, інформаційно-пошукові системи); методи профорієнтаційної діагностики; методи морально-емоційної підтримки, які слугують підсиленню особистісної та професійної рефлексії у старшокласників (вирішення проблемних ситуацій) та інноваційні методи (рефлексивно-експліцитний, Я-виклик).

Отже, для експериментальної перевірки ефективності методики формування самовимогливості у старшокласників було проведено формувальний експеримент, який складався з організаційно-підготовчого, основного та узагальнюючого етапу. На першому етапі, було здійснено підготовку до проведення формувального експерименту, вивчення умов в яких буде проводиться експеримент. Були уточнені організаційні та методичні можливості реалізації розробленої нами методики формування самовимогливості у старшокласників в експериментальній групі. Другий етап формувального експерименту був пов'язаний з запровадженням в експериментальній групі підібраних профорієнтаційних засобів: модуль “Крок до професіоналізму” для учнів 10-11 класів, розрахований на 35 годин; професіографічна дослідницька діяльність учнів; професійне консультування, включення старшокласників у спеціально організовану навчально-практичну профорієнтаційну діяльність, яка передбачає здійснення професійних проб, у формі імітаційної (ділові ігри) трудової діяльності.

Цілеспрямований профорієнтаційний вплив на старшокласників було здійснено завдяки введенню в навчально-виховний процес експериментальної групи модулю профорієнтаційного спрямування “Крок до професіоналізму”, головним завданням якого було формування системи профорієнтаційних знань та

активізація самопізнання, самооцінки та потреби в самовдосконаленні відповідно до вимог бажаної професії. Професійне консультування дало змогу зробити процес формування самовимогливості старшокласника індивідуалізованим і особистісно значущим. Аналіз особливостей прояву тих чи інших психічних процесів конкретної особистості в процесі профконсультативної роботи був пов'язаний з аналізом її особистісної сфери, що допомогло учню в усвідомленні власного потенціалу. Професіографічна дослідницька діяльність була спрямована на усвідомлення вимог професій, позитивне ставлення до різних видів трудової діяльності, формування інтересу до конкретної професійної діяльності і до себе, як суб'єкта професійного саморозвитку, а також активізацію мотивів самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії. Включення в профорієнтаційний процес професійних проб дало можливість активізувати профорієнтаційну самодіяльність учня, перевірити на практиці власні знання, вміння та навички, а також узгодити їх з вимогами професії, проявити професійно важливі якості, отримати досвід в наближеній до реальної, професійній діяльності.

Особливістю запровадженої нами методики було застосування традиційних методів (пояснення, приклад, переконання, самоаналіз, самодіагностика, розв'язання проблемних ситуацій), та інноваційних (рефлексивно-експліцитний, Я-виклик), які спрямовані на активізацію самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення у старшокласників в процесі професійної орієнтації.

У процесі формувального експерименту здійснювалося фіксування даних про його хід на основі проміжних вимірів, які характеризують зміни об'єкта під впливом експериментальних факторів.

3.2 Аналіз результатів формувального етапу дослідно-експериментальної роботи

Ефективність методики формування самовимогливості у старшокласників оцінювалася за рахунок кількісних і якісних змін кожного окремого показника і

загальних змін в структурі самовимогливості, які відбувалися в результаті введення в профорієнтаційний процес підібраних нами засобів профорієнтації, а саме: варіативний модуль “Крок до професіоналізму” для учнів 10-11-х класів, сценарії професійних проб у формі ділових ігор (адаптовані за Н. Пряжниковим), цикл занять професіографічної дослідницької діяльності старшокласника, професійного консультування, удосконалених за рахунок традиційних і інноваційних методів виховання.

У констатувальному експерименті брали участь учні 10-11-х класів в загальній кількості 256 осіб. Для точності результатів експерименту нами були відібрані загальноосвітні навчальні заклади з різними формами організації профільного навчання (профільні класи, класи універсального профілю та МНВК), що різнилися за інтенсивністю профорієнтаційного супроводу учнів та регіональною специфікою. На нашу думку це мало б позначитись на відмінностях у перебігу процесу професійного самовизначення учнів і відповідно на рівнях самовимогливості старшокласників. Але отримані результати засвідчили, що старшокласники різних загальноосвітніх навчальних закладів не мають суттєвих розходжень в рівнях розвитку показників самовимогливості, що дає підстави констатувати: традиційно побудована система професійної орієнтації не забезпечує в повній мірі профорієнтаційних потреб старшокласників та не відповідає на виклики сьогодення.

У проведенні формувального етапу експерименту підбір закладів здійснювався таким чином, щоб кожен з них мав не менше двох 10 – х та 11 – х класів, один з яких шляхом випадкового відбору обирався як контрольна група (КГ), а інший, як експериментальна група (ЕГ). Перед проведенням формувального експерименту було здійснено діагностичний контрольний зріз. У результаті нами отримано дві групи учнів приблизно однакові за кількістю учасників та вихідними рівнями розвитку критеріїв самовимогливості. Контрольна група складалась із 111 учнів, експериментальна включала 103 старшокласника. Профорієнтаційний процес у контрольній групі здійснювався за традиційною методикою профорієнтаційного супроводу старшокласників, а в

експериментальній – за розробленою нами методикою.

Для оцінки особистих зрушень у сформованості самовимогливості старшокласників експериментальної та контрольної групи, нами використано діагностувальний інструментарій, висвітлений в підрозділі 2.1 нашого дослідження та у додатку А. Різниця в числових значеннях показника презентувала динаміку змін в структурі самовимогливості. Оцінка зміни в показниках подавалася нами в абсолютних та відносних значеннях.

Для дослідження рівнів розвитку показників когнітивного критерію самовимогливості у старшокласників застосовувалася Анкета №1 (див. дод. А.1), аналіз отриманих результатів якої дав можливість з'ясувати наступні аспекти усвідомлення старшокласниками знань соціально-кваліфікаційних норм професій: знання старшокласниками вимог бажаної професії до індивідуально-психологічних особливостей людини, знання професійно важливих якостей, зміст майбутньої професійної діяльності, знання потреби у представниках обраної професії на ринку праці, знання характеристик важливих для професійного зростання, знання особливостей професійного спілкування, можливостей змінити обрану професію у разі необхідності тощо.

Як свідчать результати контрольного діагностичного зрізу, старшокласники добре знають шляхи отримання бажаної професії (73,7 % КГ та 77,1 % ЕГ), вимоги до професійної підготовки (59,5 % КГ та 60,1 % ЕГ), гірше зміст праці (43,7 % КГ та 41,4 % ЕГ) та умови праці (41,5 % КГ та 47,3 % ЕГ). Більшості учнів (61,5 % КГ та 59 % ЕГ) знайомі протипоказання до певних видів діяльності (стан здоров'я, фізичні навантаження). Вимоги професії до вольової, емоційної та моральної сфери фахівця, психологічних навантажень добре відомі 15,4 % учнів КГ та 17,5 % ЕГ. Особливості професійного спілкування усвідомлюють 32 % старшокласників КГ та 34,5 % ЕГ. Знають професійно важливі якості, необхідні в майбутній професії 22,5% старшокласників в КГ та 27,6 % в ЕГ. Переважаюча більшість старшокласників (74 % КГ та 69 % ЕГ) знають близькі по змісту до бажаної професії, якими у разі необхідності вони можуть оволодіти. Потреба на ринку праці у представниках бажаної професії відома 41 % старшокласників в КГ

та 37,4 % в ЕГ.

Таким чином аналіз результатів опитування виявив проблемні ділянки у знанні старшокласниками соціально-кваліфікаційних норм професій, а саме: вимог до індивідуальних характеристик фахівця, знання професійно важливих якостей. Відповідно до зазначеного зміст запропонованих нами засобів спрямовувався на усвідомлення старшокласником вимог певної професійної сфери, поглиблення знань специфіки бажаної для старшокласника професії, вміння оцінювати вимоги до фахівців у різних сферах професійної діяльності, розширення уявлень про особливості сучасного ринку праці.

Результати отримані після експерименту, дали можливість з'ясувати, що відбулися певні зміни в усвідомленні старшокласникам системи знань соціально-кваліфікаційних норм професій. Так кількість учнів, які перерахували від 10 до 15 професійно важливих якостей в певній професії в КГ становила 18 %, в ЕГ 41%, від 5 до 10 якостей – 28 % в КГ, 36% в ЕГ. Повні відповіді щодо вимог бажаної професії до емоційної, морально-вольової сфер, особливостей професійного спілкування, психологічних навантажень надали 22 % старшокласників КГ та 51 % учнів ЕГ.

Динаміка розвитку усвідомлення старшокласниками системи знань соціально-кваліфікаційних норм професій представлена у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Сформованість у старшокласників експериментальної та контрольної групи системи знань соціально-кваліфікаційних норм професій до та після експерименту (абс./відн. зн.)

Рівні сформованості у старшокласників системи знань соціально-кваліфікаційних норм професій	Групи старшокласників						Різниця приросту ЕГ – КГ(у %)
	експериментальна група (103 учнів)			контрольна група (111 учнів)			
	до експ.	після експ.	приріст (у %)	до експ.	після експ.	приріст (у %)	
Високий	12/11,65	23/22,33	+10,68	17/15,32	19/17,11	+1,80	+8,88
Середній	44/42,72	69/66,99	+24,27	52/46,84	58/52,25	+5,41	+18,86
Низький	47/45,63	11/10,68	–34,95	42/37,84	34/30,63	–7,21	+27,74

Здобуті результати дали змогу прослідкувати динаміку розвитку рівнів

усвідомлення старшокласниками знань соціально-кваліфікаційних норм професій. На початку експерименту учні КГ та ЕГ мали приблизно однаковий вихідний рівень розвитку зазначеного показника. Але відбулися зміни в кількості учнів після його проведення. Так, в ЕГ відбувся приріст учнів на високому рівні – 11 осіб (+10,68 %), на середньому – 25 осіб (+24,27 %) та зменшення учнів, які до впровадження експериментальних факторів перебували на низькому рівні на 36 осіб (- 34,95 %). В КГ відбулися менш суттєві зміни. Так, кількість учнів на високому рівні зросла всього на 2 особи (+1,80 %), на середньому на 6 осіб (+5,41) і зменшилася кількість на низькому рівні на 8 осіб (-7,21 %). Що підтверджують наступні результати, висвітлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка здійснення професійного вибору старшокласниками у КГ та ЕГ до та після експерименту (абс./відн. зн.)

Обрали майбутню професію	Групи старшокласників						Різниця приросту ЕГ – КГ(у %)
	експериментальна група (103 учнів)			контрольна група (111 учнів)			
	до експ.	після експ.	приріст (у %)	до експ.	після експ.	приріст (у %)	
Визначилися	38/36,89	62/60,19	+23,3	42/37,83	50/45	+7,17	+16,31
Вагаються	46/44,66	34/33	-11,66	47/42,34	43/38,73	-3,61	+8,05
Не визначилися	19/18,44	7/6,79	-11,68	22/19,81	18/16,21	-3,60	+8,08

Такі результати дають нам змогу свідчити про позитивну динаміку змін в обох групах. Але при цьому більш суттєві зрушення в знаннях щодо: особливостей зайнятості на ринку праці представників обраної професії, ціннісного змісту майбутньої професії, вимог майбутньої професії до індивідуальних особливостей фахівця та змісту професії, знання індивідуальних особливостей, важливих для професійного зростання особистості, професійно важливих якостей, можливостей змінити обрану професію у разі необхідності та наявність професійного плану, відбулися в ЕГ.

Зазначене дає нам підстави стверджувати, що запропоновані нами зміст засоби та методи допомогли старшокласникам підвищити рівень знань соціально-

кваліфікаційних норм професій, що позитивно вплинуло на процес професійного самовизначення (Анкета №1, питання №3; Анкета №2 питання №6).

Дані таблиці засвідчили, що на початку експерименту значна частина старшокласників, як в контрольній (47%), так і в експериментальній (46%) групі вагалася між декількома професійними виборами, або взагалі не визначилася з майбутньою професією (18%). Хоча ми спеціально не ставили собі завдання допомогти старшокласнику здійснити професійний вибір, введені нами зміст засоби та методи сприяли тому, що в ЕГ значно збільшилася кількість старшокласників, які визначилися з майбутньою професією (приріст становив +23,3%), за рахунок цього зменшилася кількість учнів, що вагаються між декількома виборами (на -11,66 %), та кількість учнів, які взагалі не визначилися з майбутньою професією (на -11,68%). В КГ теж відбулися зміни: кількість учнів, що визначилися з майбутньою професією збільшилася на +7,17%, при цьому кількість учнів що вагаються зменшилася на - 3,61%, а тих хто не визначився на - 3,60 %. Різниця приросту між ЕГ та КГ тих учнів, що здійснили професійний вибір (+16,31), вагаються (+8,05), не визначилися (+8,08), дає можливість зробити припущення, що здійснений нами вплив допоміг старшокласнику не лише самовизначитись, а й позитивно вплинув на негативний емоційний стан (тривожність, розгубленість, невпевненість), якій супроводжував процес професійного самовизначення у 42% старшокласників КГ та 45,2% старшокласників ЕГ. Після експерименту кількість респондентів в КГ зменшилась до 34%, в ЕГ до 12%

На основі подальшого опрацювання результатів анкетування було визначено рівні розуміння старшокласниками власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка. Було з'ясовано, що 78,4 % старшокласників КГ та 81,2% учнів ЕГ визначилися зі сферою знань та видом професійної діяльності, які їм подобаються. Із них 52% старшокласників КГ та 47,5% учнів ЕГ зазначили, що їм більше подобається керувати іншими, ніж виконувати доручення або бути організатором власної діяльності. Такий розподіл, з огляду на те, що лише 12,5% в КГ та 14,3 % в ЕГ в повній мірі застосовують методи самопідготовки до

майбутньої професійної діяльності, а також те, 32,4 % старшокласників в КГ та 27% в ЕГ вміють ставити вимоги до себе, потребував усвідомлення учнями дихотомії “Я хочу – Я повинен”. Включення і адаптація інноваційних методів (за допомогою яких старшокласник хотітиме і вмітиме володарювати в першу чергу над собою) в процес практичних робіт, професійного консультування, професійних проб у формі ділових ігор, сприяло тому, що після експерименту кількість старшокласників, які в повній мірі застосовують методи самопідготовки до майбутньої професійної діяльності в ЕГ становила 46,1 %, а в КГ – 16,5%.

Запропонована нами методика також позитивно позначилася на динаміці усвідомлення власних якості, які виявляються в різних видах діяльності. На контрольному етапі кількість старшокласників, що перерахували більше п'яти якостей в КГ становила 13,6 % в ЕГ – 15,3 % в КГ. Після експерименту таких учнів виявилось 20,4 % в КГ і 45,9 % в ЕГ.

Таблиця 3.3 дає змогу прослідкувати результативність впливу на цей показник, запропонованих нами змісту, засобів та методів.

Таблиця 3.3

Сформованість у старшокласників експериментальної та контрольної групи розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка до та після експерименту (абс./відн. зн.)

Рівні сформованості розуміння старшокласниками власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка	Групи старшокласників						Різниця приросту ЕГ – КГ(у %)
	експериментальна група (103 учнів)			контрольна група (111 учнів)			
	до експ.	після експ.	приріст (у %)	до експ.	після експ.	приріст (у %)	
Високий	16/15,53	26/25,24	+9,71	17/15,32	22/19,82	+4,5	+5,21
Середній	47/45,63	68/66	+20,37	55/49,55	59/53,15	+3,6	+16,77
Низький	40/38,84	9/8,74	−30,1	39/35,14	30/27,02	−8,12	+21,99

Результати наведені в таблиці 3.3 засвідчили, що кількість учнів, які перебувають на високому рівні розвитку усвідомлення власних індивідуальних особливостей та мають адекватну самооцінку збільшилася на +9,71%, в КГ приріст учнів становив +4,5%. На середньому рівні у ЕГ у порівнянні з КГ відбулися значні зміни у кількості учнів до та після експерименту. Також значне

зменшення учнів ЕГ, що перебували на низькому рівні розвитку показника (на - 30,1%). Зазначене дало змогу зробити висновок, що цілеспрямовано організована система профорієнтаційних впливів сприяє усвідомленню старшокласниками власних індивідуальних особливостей та їх самооцінці, на відміну від ситуативних профорієнтаційних заходів, характерних для традиційної освіти.

Увага учнів на цьому етапі також акцентувалася на важливості професійного ідеалу (Я ідеальне). Метод прикладу, як переконливий аргумент, що спонукає до наслідування, активно застосовувався під час опанування старшокласниками модулю “Крок до професіоналізму”. Можемо стверджувати, що біографії відомих людей, приклади професіоналізму, позитивно вплинули на ідеал до якого людина прагне і який є орієнтиром у її професійному самовизначенні і професійному становленні. Так на контрольному етапі кількість старшокласників які змогли чітко описати професійний ідеал в КГ становила 20,3 %, в ЕГ – 22,5 %, після експерименту кількість старшокласників в КГ залишилась та сама, а в ЕГ зростає до 42,3%.

Подальший аналіз відповідей старшокласників на питання анкети був пов'язаний з вивченням особливостей узгодження між знаннями норм професій та власних індивідуальних особливостей та визначенням рівнів сформованості цього показника самовимогливості до та після експерименту.

За результатами аналізу можемо зробити висновок, що учні добре узгоджують навчання за певним профілем з майбутньою професійною діяльністю, що може свідчити про наступність у професійному розвитку учня. Крім цього старшокласники в переважній більшості зазначили, що їм доводилося коректувати намічені професійні плани у зв'язку з новою інформацією про себе, соціально-економічною ситуацією, вимогами професії, що свідчить про вміння узгоджувати окремі складові професійного самовизначення. Однак, визначений нами на попередньому етапі низький рівень знань щодо найважливіших якостей у майбутній професії та переважне незнання учнем власних якостей, які частіше всього виявляються в різних видах діяльності, значно ускладнило процес узгодження. До експерименту узгодження зазначених вище характеристик

прослідковувалось у 19,4 % старшокласників КГ і 16,2% старшокласників ЕГ. Узгодження між “Я реальним” та “Я ідеальним” спостерігалось у 22,3 % старшокласників КГ та 17,1 % ЕГ.

Відповідно до зазначеного зміст самостійних, практичних робіт, професійного консультування спрямовувався на самопізнання старшокласниками власних індивідуальних особливостей, зміст занять з професіографічної дослідницької діяльності – на усвідомлення учнем вимог професій. Можливість узгодити знання норм професій та власних індивідуальних особливостей старшокласники отримували на практиці в процесі проведення професійних проб у формі ділових ігор.

За результатами отриманими після експерименту можемо констатувати, що узгодження знань норм професій та власних індивідуальних особливостей спостерігалось у 23,3 % старшокласників КГ і 43,2 % старшокласників ЕГ. Узгодження між “Я реальним” та “Я ідеальним” спостерігалось у 24,3 % старшокласників КГ та 42,3 % ЕГ.

Динаміка розвитку цього показника у старшокласників до і після експерименту представлена в таблиці 3.4

Таблиця 3.4

Сформованість у старшокласників експериментальної та контрольної групи узгодження знань норм професій та власних індивідуальних особливостей до та після експерименту (абс./відн. зн.)

Рівні сформованості узгодження старшокласниками знань норм професій та власних індивідуальних особливостей	Групи старшокласників						Різниця приросту ЕГ – КГ(у %)
	експериментальна група (103 учнів)			контрольна група (111 учнів)			
	до експ.	після експ.	приріст (у %)	до експ.	після експ.	приріст (у %)	
Високий	12/11,65	25/24,27	+12,67	12/10,81	16/14,41	+3,6	+9,07
Середній	34/33	59/57,28	+24,28	29/26,13	35/31,53	+5,4	+18,88
Низький	57/55,34	19/18,45	−36,89	70/63,06	60/54,05	−9,01	+27,88

Зазначимо, цей показник до експерименту був одним із найменш сформованих, саме тому зміст профорієнтаційних засобів в ЕГ свідомо

спрямовувався на його розвиток. Таким чином, введені в ЕГ зміст, профорієнтаційні засоби та методи сприяли значному зменшенню кількості учнів, що знаходилися на низькому рівні розвитку цього показника, приріст становив +36,89%. У КГ кількість учнів зросла значно менше (на +9,01%). Явні зміни також відбулися в ЕГ на середньому (приріст на +24,28%) та високому рівні (приріст на +12,67%), в КГ таких результатів не спостерігалось, на середньому рівні кількість учнів зросла на +5,4%, на високому на +3,6 %. Зазначимо, що ефективне професійне самовизначення і професійне зростання неможливе без процесу узгодження знань соціально-кваліфікаційних норм професій та знань про себе. Саме тому, на нашу думку, проблеми у професійному самовизначенні старшокласників часто пов'язані з тим, що традиційно організована система профорієнтації не враховує цього аспекту.

Для узагальнення здобутих результатів двох вибірок (контрольної та експериментальної групи) після експерименту одержані результати розвитку когнітивного критерію самовимогливості у старшокласників зобразимо графічно (рисунок 3. 1).

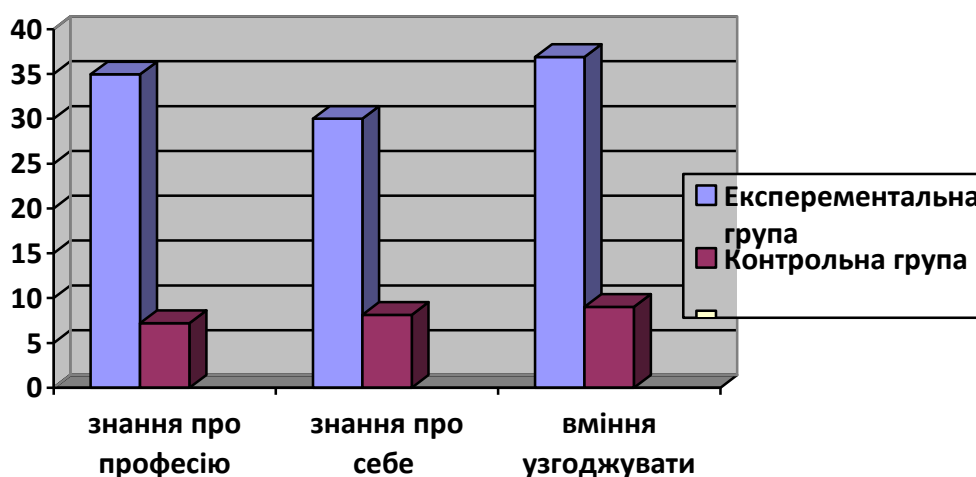


Рис. 3. 1. Розподіл високого, середнього та низького рівнів когнітивного критерію самовимогливості в експериментальній і контрольній групі у % співвідношенні після експерименту

Як видно з рисунку маємо позитивну рівномірну динаміку зростання всіх показників когнітивного критерію самовимогливості у учнів експериментальної

групи. При цьому зазначимо, що найсуттєвіші зміни відбулися саме у вмінні узгоджувати старшокласниками знання про себе та знання соціально-кваліфікаційних норм професій, що свідчить про дієвість запропонованих нами змісту, засобів та методів формування самовимогливості у старшокласників.

Інтерес до професії та до себе як суб'єкта професійного самовизначення, вивчався за результатами аналізу відповідей старшокласників на питання Анкети №2. Результати анкетування засвідчили, що практично всі учні цікавляться власними індивідуальними особливостями темпераменту, характеру, здібностей, емоційно-вольової сфери. Переважна більшість із них виявляє інтерес до власної профорієнтаційної діяльності. Бажання спробувати себе у майбутній професії виявили майже 74% опитаних. Прагнення гарно навчатися, щоб стати професіоналом характерне для 82% старшокласників від всієї кількості опитаних.

Однак, значні прогалини у знанні позитивних і негативних сторін певних професій у більшості старшокласників (повну відповідь на це питання дали 13,6% старшокласників КГ і 14,4 % старшокласників ЕГ), свідчать про їх пасивність в отриманні додаткової інформації про бажану професію. Підтвердженням цьому є те, що старшокласники активно використовують традиційні джерела з яких отримують інформацію про бажану професію та обмежено ті, які дають можливість випробувати власні сили та отримати більш конкретні знання з професії, що цікавить. Так, професійні випробування здійснювали 14,5 % старшокласників КГ та 15,3 % старшокласників ЕГ, відвідували з власної ініціативи підприємства 4,85 % старшокласників КГ та 6,3 % учнів ЕГ, виставки, “ярмарки професій” – 8,73 % в КГ та 7,2 % в ЕГ.

Отже, інтерес до професії виступає мотивуючим фактором для професійного саморозвитку. Однак, зацікавленість старшокласника обмежена рамками навчального процесу. Фрустрація потреби в розширенні репертуару поведінки, пробі сил, може негативно позначитись на професійному самовизначенні і професійному становленні старшокласника. Саме тому, для активізації інтересу до себе як суб'єкта професійного самовизначення та до професії, старшокласники активно залучалися до професійного середовища

(відвідування підприємств, екскурсії в вищі навчальні заклади, зустрічі з носіями певних професій, ділові ігри тощо). Зазначені форми, а також традиційні та інноваційні методи позитивно вплинули на рівень знань про позитивні і негативні сторони певних професій (повну відповідь на це питання надали 16,5 % старшокласників КГ і 36 % старшокласників ЕГ).

Динаміка сформованості цього показника до та після експерименту представлена в таблиці 3.5

Таблиця 3.5

Сформованість у старшокласників експериментальної та контрольної групи інтересу до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення до та після експерименту (абс./відн. зн.)

Рівні сформованості інтересу до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення	Групи старшокласників						Різниця приросту ЕГ – КГ (у %)
	експериментальна група (103 учнів)			контрольна група (111 учнів)			
	до експ.	після експ.	приріст (у %)	до експ.	після експ.	приріст (у %)	
Високий	8/7,77	21/20,39	+12,62	10/9,01	14/12,61	+3,6	+9,02
Середній	47/45,63	63/61,17	+15,54	44/39,64	52/46,85	+7,21	+8,33
Низький	48/46,60	19/18,45	−28,15	57/51,35	45/40,54	−10,81	+17,34

На початку формувального експерименту як в ЕГ так і в КГ була досить невелика чисельність старшокласників на високому рівні розвитку цього показника. Після експерименту в ЕГ відбулося збільшення старшокласників, що мають високий рівень інтересу до себе та до професії (на +12,67%), на середньому рівні – на +15,54%, відповідно значно зменшилася кількість учнів (на - 28,15 %), що мала низький рівень розвитку цього показника. В КГ загалом відбулося зменшення учнів на низькому рівні на - 10,81%, і відповідно збільшення цієї кількості учнів на високому та середньому рівні розвитку показника. На нашу думку, це пов'язано з впливом традиційно організованої системи професійної орієнтації та профорієнтаційною самодіяльністю старшокласників. Однак, 40,54% учнів КГ має поверхові інтереси до себе та до професії, що може негативно позначитись не лише на професійному самовизначенні старшокласників, а й

взагалі на їх самопочутті. Адже, чим більше учень цікавиться майбутньою професією та власними індивідуальними особливостями, тим впевненіше відчуває себе у просторі буття.

Мотиви самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії вивчалися за стандартизованою методикою на виявлення мотиваційної структури навчальної діяльності учнів [181, с. 316-322]. Підрахунок балів здійснювався за окремими групами мотивів, а саме: мотиви самовиховання, професійно-ціннісні мотиви, навчально-пізнавані.

Відповіді старшокласників на питання Анкети №1 (див. дод. А. 1) дали змогу прослідкувати дієвість прагнення учнів до свідомої самозміни. На питання анкети: “Над чим вам потрібно попрацювати для успішного оволодіння бажаною професією?”, лише 13% із загальної кількості опитаних старшокласників перерахували п’ять і більше характеристик (лінь, низький рівень знань, невпевненість тощо). Отже, можемо зробити висновок, що у більшості учнів програма самовиховання не сформована. Підтверджують нашу думку відповіді старшокласників на наступне питання: “Які кроки вам необхідно здійснити для опанування бажаною професією?”, на яке 35 % старшокласників не надали жодної відповіді, 36 % прописали один-два кроки, 21% – три-чотири кроки і 8% – п’ять і більше кроків. Повні відповіді на питання: “Яким чином Ви готуєтесь до майбутньої професійної діяльності?” надали 14,5 % старшокласників КГ і 13,5% учнів ЕГ. Зазначене вище потребувало нашої уваги до свідомої внутрішньої підготовки старшокласника до здійснення відстроченої дії, а саме: усвідомлених конкретних кроків по самозміні до рівня вимог соціально-кваліфікаційних норм бажаної професії. Застосовані нами інноваційні (рефлексивно-експліцитний, Я-виклик) методи виховання під час викладання модулю, проведення професійного консультування, професійних проб та занять з професіографічної дослідницької діяльності, були спрямовані на саморух старшокласника від самопізнання, самоусвідомлення до потреби в самовдосконаленні. Після експерименту були отримані такі результати: 15,3 % старшокласників КГ 30,6% учнів ЕГ перерахували п’ять і більше характеристик, над якими їм треба попрацювати для

успішного оволодіння бажаною професією; 8,4 % в КГ та 31,5 % в ЕГ перерахували п'ять і більше кроків, які необхідно здійснити для опанування бажаною професією. Повні відповіді на питання: “Яким чином Ви готуетесь до майбутньої професійної діяльності?” надали 16,4 % старшокласників КГ і 31,5 % учнів ЕГ.

Динаміка сформованості цього показника до та після експерименту представлена в таблиці 3.6

Таблиця 3.6

Сформованість у старшокласників експериментальної та контрольної групи мотивів самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії до та після експерименту (абс./відн. зн.)

Рівні сформованості мотиву самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії	Групи старшокласників						Різниця приросту ЕГ – КГ (у %)
	експериментальна група (103 учнів)			контрольна група (111 учнів)			
	до експ.	після експ.	приріст (у %)	до експ.	після експ.	приріст (у %)	
Високий	14/13,59	25/24,27	+10,68	14/12,61	16/14,41	+1,8	+8,88
Середній	39/37,86	62/60,19	+22,33	37/33,33	43/38,74	+5,41	+16,92
Низький	50/48,54	16/15,53	–33,01	60/54,05	52/46,85	–7,2	+25,81

На нашу думку, цей показник є доволі важливим в формуванні самовимогливості, адже він свідчить про рівень мотивів самовиховання, професійно-ціннісних мотивів та навчально-пізнавальних. Саме ці мотиви є спонукою до професійного самовизначення і самовдосконалення, як результату діяльності самосвідомості. Як видно з таблиці учні як контрольної так і експериментальної груп мали приблизно однаковий вихідний рівень сформованості мотивів самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії. Однак є різниця після проведення експерименту. Можемо постежити суттєвий приріст кількості старшокласників на високому та середньому рівні в ЕГ (на +33,01%). У КГ також відбувся приріст, але не такий значний (на +7,2%). Виходячи з того, що прагненням учня самовдосконалюватись до рівня вимог майбутньої професії тісно пов'язане з усвідомленням соціально-кваліфікаційних норм професій (таблиця 3.1), можемо стверджувати про дієвість запропонованих нами профорієнтаційних засобів, а саме: модулю “Крок до професіоналізму”,

професійних проб у формі ділових ігор, професійного консультування, занять з професіографічної дослідницької діяльності.

Зазначимо, що на констатувальному етапі було також проведено вивчення гендерних особливостей розподілу у мотивах самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії серед хлопців і дівчат. Хоча гендер не є предметом нашого дослідження, але зважаючи на його вплив на особливості професійного становлення у юнаків і дівчат, нами перевірено наскільки запропоновані зміст засоби та методи позначились на статево-рольових стереотипах у професійній мотивації старшокласників.

З цією метою визначено, що ЕГ складалася з 49 (47,57%) дівчат і 54 (52,43%) хлопців, КГ – 51 (45,95%) хлопців і 60 дівчат (54,05%). При цьому на високому і середньому рівні розвитку мотиву самовдосконалення в ЕГ до експерименту перебували 53 учні (25 (47,17%) дівчат і 28 (52,83%) хлопців), в КГ – 51 учень (24 (47,05%) дівчат і 27 (52,95%) хлопців). Тобто різниця між хлопцями в дівчатами в цілому у розвитку мотиву самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії не суттєва. Підрахунок за окремими групами мотивів, а саме: мотиви самовиховання, професійно-ціннісні мотиви та навчально-пізнавальні, дав можливість побачити певні гендерні відмінності. Так в ЕГ із 25 дівчат, у 18 (72%) домінуючими є навчально-пізнавальні мотиви, у 5 (20%) – професійно-ціннісні мотиви і у 2 (8%) – мотиви самовиховання; у хлопців розподіл наступний: у 5 (17,86%) – домінуючим є навчально-пізнавальні мотиви, у 13 (46,43%) – професійно-ціннісні мотиви і у 10 (35,71%) – мотиви самовиховання. В КГ із 24 дівчат, у 16 (66,7%) домінуючими є навчально-пізнавальні мотиви, у 6 (25%) – професійно-ціннісні мотиви і у 2 (8,3%) – мотиви самовиховання; у хлопців розподіл наступний: у 6 (22,22%) – домінуючим є навчально-пізнавальні мотиви, у 11 (40,74%) – професійно-ціннісні мотиви і у 10 (37,03%) – мотиви самовиховання. Такій розподіл – є традиційним, тобто дівчата більш орієнтовані на навчання, а хлопці – на професійну кар'єру.

Після експерименту кількість учнів в ЕГ на високому і середньому рівні розвитку показника становила в ЕГ 87 учнів (45 (51,72%) дівчат і 43 (49,43%)

хлопців), в КГ 59 учнів (26 (44,07%) дівчат і 33 (55,93%) хлопців). Підрахунок за окремими групами мотивів показав, що в ЕГ кількість дівчат з домінуючим навчально-пізнавальним мотивом становила 20 (44,44%) осіб, у 14 (31,11) осіб – домінуючими були професійно-ціннісні мотиви і у 11 (24,45%) дівчат – домінували мотиви самовиховання; у 9 (20,93%) хлопців домінуючим є навчально-пізнавальні мотиви, у 21 (48,84%) – професійно-ціннісні мотиви і у 13 (30,23%) – мотиви самовиховання. В КГ із 26 дівчат у 17 (65,39%) домінуючими є навчально-пізнавальні мотиви, у 7 (26,92%) – професійно-ціннісні мотиви і у 2 (7,69%) – мотиви самовиховання; у хлопців розподіл наступний: у 7 (21,22%) – домінуючим є навчально-пізнавальні мотиви, у 13 (39,39%) – професійно-ціннісні мотиви і у 13 (39,39%) – мотиви самовиховання.

Результати розвитку мотивів самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії у хлопців і дівчат ЕГ і КГ до та після експерименту представлені у таблиці 3.7

Таблиця 3.7

Динаміка у хлопців і дівчат експериментальної та контрольної групи мотивів самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії до та після експерименту (відн. зн.)

Мотиви самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії	ЕГ до експ.		ЕГ після експ.		КГ до експ.		КГ після експ.	
	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці
навчально-пізнавальні	72	17,86	44,44	20,93	66,7	22,22	65,39	21,22
професійно-ціннісні	20	46,43	31,11	48,84	25	40,74	26,92	39,39
мотиви самовиховання	8	35,71	24,45	24,45	8,3	37,03	7,69	39,39

Дані таблиці 3.7 засвідчили, що в ЕГ після експерименту у дівчат відбулося зміщення в бік професійно-ціннісних мотивів та мотивів самовдосконалення. У хлопців в ЕГ також відбувся певний перерозподіл між мотивами самовдосконалення. В КГ у дівчат і хлопців до та після експерименту суттєвих

зрушень у динаміці мотивів самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії не відбулося. Зазначене вище дало змогу стверджувати, що підібраний нами зміст та профорієнтаційні засоби формування самовимогливості у старшокласників позитивно вплинули на традиційний розподіл у мотивації хлопців і дівчат, який пов'язаний з гендерними стереотипами, що значно обмежують кар'єрне і професійне зростання жінок.

Графічно одержані узагальнені результати розвитку емоційно-ціннісного критерію самовимогливості у старшокласників представлено на рисунку 3. 2

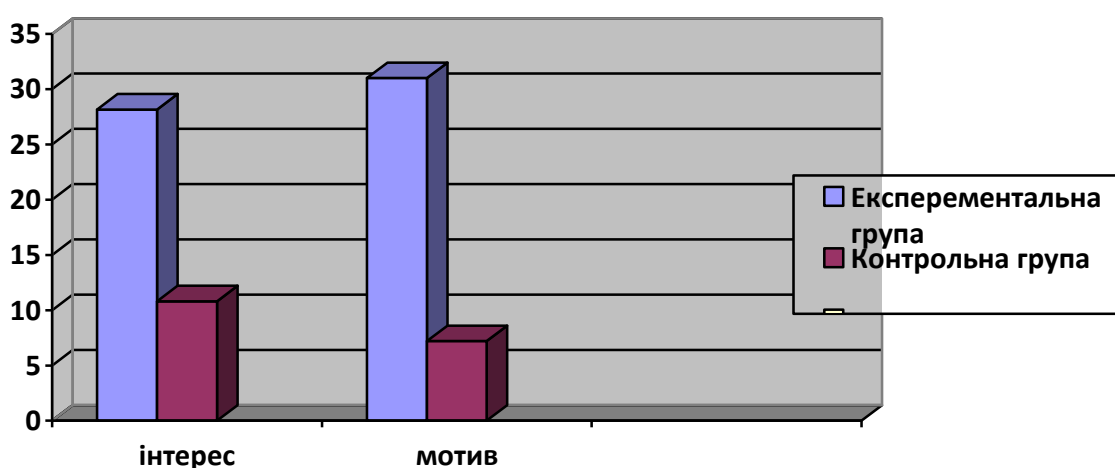


Рис. 3. 2. Розподіл високого, середнього та низького рівнів емоційно-ціннісного критерію самовимогливості в експериментальній і контрольній групі у % співвідношенні після експерименту

Графічне представлення результатів розподілу емоційно-ціннісного критерію, дає можливість звернути увагу на те, що в КГ збільшився інтерес старшокласників до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення. Однак, така позитивна динаміка не позначилась на мотиві самовдосконаленні відповідно до вимог бажаної професії. На нашу думку, це пов'язано з тим, що учні КГ не мають чіткого усвідомлення власних профорієнтаційних потреб, їх пізнавальна діяльність більш емоційна ніж спрямована на перетворення об'єктивних умов і самого себе. Зазначене вище підтверджує важливість удосконалення існуючої традиційно побудованої системи професійної орієнтації,

з спрямуванням її змісту, засобів та методів на активізацію особистісних аспектів професійного самовизначення старшокласників.

Уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність старшокласників досліджувалася за допомогою вивчення відповідей на питання Анкети № 1 (див. дод. А. 1), Анкети №2 (див. дод. А. 2), які дали змогу з'ясувати, що переважна більшість старшокласників обирали майбутню професію самостійно. Прояви самостійності в діяльності виявляються в володінні навичками планування власної діяльності, старшокласники намагаються виконати діяльність якнайкраще та вірять у власні сили. Найменш використаними засобами оптимізації діяльності є систематичне виконання запланованого та вміння ставити вимоги до себе. Також при підготовці до майбутньої професійної діяльності учні переважно зосереджені на розвитку і систематизації знань необхідних для майбутньої професії ніж на формуванні якостей необхідних представнику обраної професії, які є внутрішньою нормою і задаються самою особистістю.

В контексті нашого дослідження цікавим є те, що старшокласники виявляють певний рівень самостійності у профорієнтаційній діяльності, однак вони не вважають самостійність професійно важливою якістю та не завжди усвідомлюють прояви самостійності у себе. Так, 63,5 % старшокласників в КГ та 64,8 % в ЕГ не вважають самостійність професійно важливою якістю. Відповідно до зазначеного, застосовані нами інноваційні методи виховання на заняттях модулю профорієнтаційного спрямування, професійних пробах, заняттях з професіографічної дослідницької діяльності дали змогу старшокласникам в ЕГ усвідомити важливість самостійності в їх профорієнтаційній діяльності та отримати навички самостійної діяльності. Підтвердження знаходимо в збільшенні кількості старшокласників в ЕГ до 60,3 % (після експерименту), які вважають самостійність однією з найважливіших якостей, та свідомо виявляють її в профорієнтаційній діяльності. Натомість в КГ таких учнів набагато менше – 16,5%.

Динаміка уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність до та після експерименту представлена в таблиці 3.8

Таблиця 3.8

**Сформованість у старшокласників експериментальної та контрольної групи
уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність до та після
експерименту (абс./відн. зн.)**

Рівні сформованості уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність	Групи старшокласників						Різниця приросту ЕГ – КГ (у %)
	експериментальна група (103 учнів)			контрольна група (111 учнів)			
	до експ.	після експ.	Приріст (у %)	до експ.	після експ.	приріст (у %)	
Високий	10/9,71	24/23,30	+13,59	14/12,61	16/14,41	+1,8	+11,79
Середній	49/47,57	61/59,22	+11,65	43/38,74	48/43,24	+4,5	+7,15
Низький	44/42,72	18/17,48	−25,24	54/48,65	47/42,34	−6,31	+18,93

Дані таблиці 3.8 засвідчують, що до експерименту як в КГ так і в ЕГ рівень самостійності у старшокласників був приблизно на однаковому рівні. Після проведення експерименту в динаміці розвитку цього показника відбулися зміни. Так, в ЕГ кількість учнів на високому рівні зросла на +13,59%, в КГ на +1,8%, на середньому рівні приріст учнів в ЕГ становив +11,65%, в КГ – на +4,5%, відповідно на цю кількість учнів відбулося зменшення на низькому рівні. Такі зміни здаються нам суттєвими і, на нашу думку, пов'язані з спрямованістю застосованих в ЕГ профорієнтаційних засобів на усвідомлення проявів самостійності у профорієнтаційній діяльності старшокласника, фіксуванні уваги на цінності самостійності, як професійно важливої якості.

Прояв відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності вивчалася нами за допомогою тесту -опитувальника, розробленого Є. Бажиним, Є. Голинкіною, А. Еткіндом [172, с. 49-52]. При формуванні відповідальності нами враховувалось те, що відповідальність є визначальною у професійному самовизначенні, і постає як форма вияву усвідомлення особистістю своєї суб'єктності, яка надає можливість змінювати соціальне середовище і самого себе. Відповідно до зазначеного зміст засобів та методів спрямовувався на усвідомлення старшокласником важливості відповідальності в профорієнтаційній

та майбутній професійній діяльності, а також на свідомий прояв відповідальності під час виконання практичних, самостійних робіт модулю “Крок до професіоналізму”, в професіографічній дослідницькій діяльності, при виконанні професійних проб, а також індивідуальних завдань професійного консультування.

Динаміка прояву відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності до та після експерименту представлена у таблиці 3.9

Таблиця 3.9

Сформованість у старшокласників експериментальної та контрольної групи прояву відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності до та після експерименту (абс./відн. зн.)

Рівні сформованості прояву відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності	Групи старшокласників						Різниця приросту ЕГ – КГ(у %)
	експериментальна група (103 учнів)			контрольна група (111 учнів)			
	до експ.	після експ.	Приріст (у %)	до експ.	після експ.	приріст (у %)	
Високий	13/12,62	22/21,36	+8,74	15/13,51	17/15,31	+1,8	+6,94
Середній	40/38,83	60/58,25	+19,42	42/37,84	49/44,14	+6,3	+13,12
Низький	50/48,54	21/20,39	−28,15	54/48,65	45/40,54	−8,11	+20,04

До експерименту кількість старшокласників, які знаходяться на високому і середньому рівні розвитку відповідальності за процес і результат досягнень була приблизно однакова як в КГ так і в ЕГ. Після експерименту в ЕГ приріст учнів на високому рівні становив +8,74%, на середньому +19,42%, в КГ на високому рівні приріст становив +1,8%, на середньому +6,3%. Таким чином можемо побачити, що різниця приросту є суттєвою і становить на високому рівні + 6,94%, на середньому +13,12%. Однак зазначимо, що приріст відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності у старшокласників є суттєвим, але не таким значним, як показників когнітивного та емоційно-ціннісного критеріїв самовимогливості. Це пов'язано, на нашу думку, з тим, що старшокласники не в достатній мірі осмислюють сутність та зміст своєї профорієнтаційної діяльності та не мають досвіду професійної діяльності.

Для визначення здатності контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності у старшокласників ми скористалися стандартизованою методикою (ВСК), що розроблена А. Зверковим та Е. Єйдманом [50]. Цілеспрямований вплив на цей показник здійснювався за допомогою: самостійних, практичних занять курсу профорієнтаційного спрямування, саморефлексивних завдань професійної консультації, професійних проб, спрямованих на отримання позитивного досвіду.

Динаміка здатності контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності до та після експерименту представлена в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Сформованість у старшокласників експериментальної та контрольної групи здатності контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності до та після експерименту (абс./відн. зн.)

Рівні сформованості у старшокласників здатності контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності	Групи старшокласників						Різниця приросту ЕГ – КГ(у %)
	експериментальна група (103 учнів)			контрольна група (111 учнів)			
	до експ.	після експ.	Приріст (у %)	до експ.	після експ.	приріст (у %)	
Високий	9/8,74	16/15,53	+6,79	13/11,71	14/12,61	+0,9	+5,89
Середній	41/39,81	50/48,54	+8,73	43/38,74	47/42,34	+3,6	+5,13
Низький	53/51,45	37/35,93	−15,52	55/49,55	50/45,05	−4,5	+11,02

Рівень здатності контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності у старшокласників в ЕГ та КГ на початку експерименту мав доволі низький рівень розвитку, що підтверджується переважною кількістю сучасних досліджень. Після експерименту відбувся значний приріст цього показника в ЕГ, але не такий суттєвий, як ми очікували (+15,52%). На нашу думку, зазначене свідчить про зростання в поведінці учнів навичок та вмінь керування власною діяльністю, що призводить до розширення репертуару діяльності та можливостей змінювати її відповідно до потреб особистості та зовнішніх вимог. Однак, старшокласники ще не включені повною мірою в власну предметно-перетворювальну діяльність, що має професійну спрямованість. Саме з цим ми

пов'язуємо найнижчі результати у динаміці змін самоконтролю результатів профорієнтаційної діяльності.

Для узагальнення отриманих результатів двох вибірок (контрольної та експериментальної групи) після експерименту одержані результати розвитку практично-дієвого критерію самовимогливості у старшокласників зобразимо графічно (рисунк 3.3).

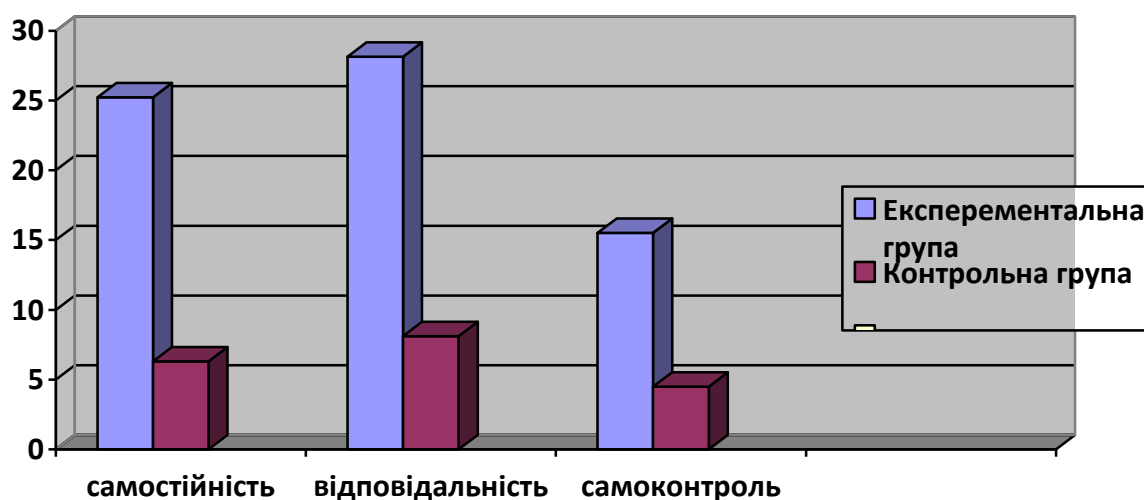


Рис. 3. 3. Розподіл високого, середнього та низького рівнів практично-дієвого критерію самовимогливості в експериментальній і контрольній групі у % співвідношенні після експерименту

Графічне представлення розподілу практично-дієвого критерію після експерименту, дає можливість констатувати, що є суттєва різниця у результатах його динаміки між учнями ЕГ та КГ. Однак, зазначимо, що найменші зміни в ЕГ відбулися у рівні самоконтролю результатів власної профорієнтаційної діяльності (+11,02). На нашу думку, така ситуація обумовлена декількома причинами:

1. Низьким вихідний рівнем самоконтролю у старшокласників;
2. Особливістю пізнавальної діяльності учнів, в якій домінуючим є зовнішній контроль;
3. Відсутністю досвіду професійної діяльності.

Саме тому, формування вмінь цілеспрямовано організовувати власну профорієнтаційну діяльність потребують особливої уваги з боку фахівців з профорієнтації.

Порівняльний аналіз прикінцевих даних педагогічного експерименту засвідчив: в ЕГ суттєво збільшилася кількість старшокласників з адекватною самооцінкою, які усвідомлюють систему знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій, активно-позитивно ставляться до вимог професій і до себе як суб'єктів професійного самовизначення, що втілюється в цілеспрямованій профорієнтаційній діяльності. Найбільша динамка спостерігалася у рівнях усвідомлення учнями знань соціально-кваліфікаційних норм професій (різниця у прирості кількості старшокласників між ЕГ та КГ становила 27,2 %), усвідомленні знань про власні індивідуальні особливості та їх самооцінки (різниця 21,4 %), вмінні узгоджувати знання про себе та знання соціально-кваліфікаційних норм професій (різниця 26,2 %). Найменш відчутні результати були отримані щодо приросту показників практично-дієвого критерію, а саме здатності контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності.

Зазначимо, що в ЕГ кількість учнів, що мають високий і середній рівні знання соціально-кваліфікаційних норм професій зросла на 34,95%, в КГ на 7,21; рівень розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка в ЕГ зріс на 30,1%, в КГ на 8,12%; динаміка зростання узгодження знань норм професій та власних індивідуальних особливостей в ЕГ становила +36,9, в КГ +9,01%; рівень інтересу до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення в ЕГ зріс на 28,2%, в КГ на 10,8%; динаміка мотивів самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії в ЕГ становила +33%, в КГ +7,2%; динаміка уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність в ЕГ становила +25,3%, в КГ +6,3%; рівень відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності в ЕГ зріс на 28,2%, в КГ на 8,11%; динаміка здатності контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності в ЕГ зростав на 15,5%, в КГ на 4,5%. Отже, можемо констатувати, що в КГ в порівнянні з ЕГ позитивні зміни менш виражені за всіма показниками самовимогливості.

Для узагальнення результатів формувального етапу експерименту зведемо отримані дані в єдину таблицю 3.11.

Таблиця 3.11

Зведені дані рівнів, показників і критеріїв сформованості самовимогливості за результатами формувального етапу експерименту (відн. зн.)

№ п/п	Критерії та показники	Експериментальна група (103 осіб)			Контрольна група (111 осіб)		
		Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.
1	Когнітивний	23,94	63,42	12,62	17,11	45,64	37,2
	Усвідомлення старшокласниками знань соціально-кваліфікаційних норм професій	22,33	66,99	10,68	17,11	52,25	30,63
	Усвідомлення старшокласниками системи знань про власні індивідуальні особливості та їх самооцінка	25,24	66	8,74	19,82	53,15	27,02
	Узгодження старшокласниками знань норм професій та власних індивідуальних особливостей	24,27	57,28	18,45	14,41	31,53	54,05
2	Емоційно-ціннісний	22,33	60,68	16,99	13,51	42,79	43,69
	Інтерес до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення	20,39	61,17	18,45	12,61	46,85	40,54
	Мотиви самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії	24,27	60,19	15,53	14,41	38,74	46,85
3	Практично-дієвий	20,06	53,33	26,54	14,04	43,24	42,64
	уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність	23,30	59,22	23,30	14,41	43,24	42,34
	прояв відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності	21,36	58,25	20,39	15,31	44,14	40,54
	здатність контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності	15,53	48,54	35,93	12,61	42,34	45,05
	Всього	21,68	58,87	19,44	14,78	44,21	40,92

Таким чином, отримані результати формувального експерименту, які було проаналізовано, систематизовано та узагальнено відповідно до розроблених нами критеріїв та показників самовимогливості дали змогу зробити декілька висновків. Як в експериментальній так і в контрольній групі відбулося збільшення кількості

учнів з адекватною самооцінкою, які усвідомлюють систему знань про себе та соціально-кваліфікаційні норми професій, мають активно-позитивне ставлення до вимог професій і самоставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення, що втілюється в цілеспрямованій профорієнтаційній діяльності і виявляється в умінні самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність, проявах відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності, здатності контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності.

Однак динаміка зазначених критеріїв та показників самовимогливості в ЕГ та КГ відбувся зі значною різницею, яка представлена у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Динаміка рівнів сформованості самовимогливості у старшокласників на початку та наприкінці формульовального експерименту

Рівні	Експериментальна група (103 учнів)				Динаміка %	Контрольна група (111 учнів)				Динаміка %
	на початку експерименту		наприкінці експерименту			на початку експерименту		наприкінці експерименту		
	осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%	
Високий	12	11,6	24	23,3	+11,6	13	11,7	16	14,4	+2,7
Середній	42	40,7	63	61,2	+20,5	43	38,7	47	42,3	+3,6
Низький	49	47,6	16	15,5	−32,1	55	49,5	48	43,2	− 6,3

Дані (таблиця 3.12) дають змогу зробити висновок, що приріст між критеріями самовимогливості в ЕГ відбувся суттєво і практично рівномірно. В КГ в порівнянні з ЕГ приріст в критеріях самовимогливості відбувся значно менше і нерівномірніше. Так, в експериментальній групі в середньому кількість учнів, що знаходяться на високому рівні розвитку самовимогливості в середньому збільшилась на + 11,6 %, чисельність учнів, які виявили середній рівень збільшилась на 20,5 %, відповідно на 32,1 % знизилась кількість старшокласників, що перебували на низькому рівні розвитку самовимогливості. Динаміка аналогічних рівнів сформованості самовимогливості у старшокласників в контрольній групі становить: високий рівень +2,7%, середній рівень +3,6%, низький рівень -6,3.

Узагальнення результатів та графічне представлення динаміки розвитку критеріїв самовимогливості у старшокласників в ЕГ та КГ, дає можливість

констатувати, що найсуттєвіші зрушення відбулися в рівнях розвитку самовимогливості в ЕГ.

В той же час звертає на себе увагу особливість динаміки показників самовимогливості в ЕГ. Зазначимо, що найменші результати були отримані в прирості показників практично-дієвого критерію, а саме: самоконтролю (уміння контролювати результати власної діяльності). Однак, в КГ за цим показником динаміки практично не спостерігалось. Зазначене дозволило нам виокремити певні незалежні чинники, пов'язані з тим, що старшокласники не включені повною мірою в предметно-перетворювальну діяльність, що має професійну спрямованість, у них об'єктивно відсутня можливість отримати досвід професійної діяльності, виявити самостійність, відповідальність, самоконтроль за результатами діяльності. Крім цього, недостатня впевненість учня у власному майбутньому, обумовлена соціально-економічною нестабільністю ринку праці, призводить до того, що у старшокласників переважно наявні найближчі, а не віддалені професійні плани. Таким чином, зазначені нами об'єктивні фактори, всупереч здійсненому нами цілеспрямованому впливу, негативно позначаються на професійному становленні старшокласників.

Для того, щоб підтвердити, що здійснений нами вплив був статистично значущим, скористаємось одним із критеріїв математичної статистики. З цією метою застосуємо критерій узгодженості розподілів Пірсона (χ^2) [119], який використовують для оцінки розходжень у будь-яких двох вибірках, залежних або незалежних. Вибір методу обумовлений тим, що за його допомогою можна порівнювати показники однієї й тієї самої вибірки, яка вимірюється в різних умовах і обмеження цього методу не поширюються на наше дослідження. Таким чином нас цікавить достовірність розходжень результатів в ЕГ і КГ до та після експерименту. Для цього висунено такі гіпотези:

H_0 : Рівні самовимогливості у старшокласників контрольної та експериментальних груп не мають істотних відмінностей

H_1 : Рівні самовимогливості у старшокласників контрольної та експериментальних груп істотно різняться

З метою розрахунку критерію скористаємось загальноприйнятим алгоритмом його розрахунку:

1. Вираховуємо кількість учнів ЕГ та КГ, на високому, середньому та низькому рівні розвитку самовимогливості за результатами констатувального та узагальнюючого етапу формувального експерименту. За результатами констатувального експерименту: на низькому рівні перебувало 55 учні КГ та 49 учнів ЕГ; на середньому 43 старшокласника КГ та 42 учень ЕГ; на високому рівні – 13 учнів КГ та 12 учнів ЕГ. За результатами формувального експерименту: кількість учнів на низькому рівні розвитку в КГ становила 48 осіб, в ЕГ – 16 особи; на середньому рівні 47 старшокласників КГ та 63 старшокласники ЕГ; на високому рівні – 16 осіб КГ та 24 осіб ЕГ.

2. Визначаємо число ступенів волі за формулою $k = n - 1$, в нашому випадку $k = 2$

3. Для кожного із рівнів сформованості самовимогливості у старшокласників обрахуємо емпіричне значення критерію за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \sum_i \frac{(n_i - n'_i)^2}{n'_i} \quad (3.1)$$

де n_i – значення показника старшокласників експериментальної групи

n'_i – значення показника старшокласників контрольної групи

Підставляємо значення показників на констатувальному етапі експерименту і маємо:

- для високого рівня сформованості самовимогливості у старшокласників:

$$\frac{(12 - 13)^2}{13} \approx 0,15$$

- для середнього рівня сформованості самовимогливості у старшокласників:

$$\frac{(42 - 43)^2}{43} \approx 0,05$$

- для низького рівня сформованості самовимогливості у старшокласників:

$$\frac{(49 - 55)^2}{55} \approx 0,22$$

Тепер знаходимо $\chi^2_{\text{емп}}$ (емпіричне значення) критерію на констатувальному етапі експерименту:

$$\chi^2_{\text{емп}} = 0,15 + 0,05 + 0,22 \approx 0,42 \quad \text{або в узагальненому вигляді:}$$

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{(12 - 13)^2}{13} + \frac{(42 - 43)^2}{43} + \frac{(49 - 55)^2}{55} \approx 0,42$$

4. За таблицею критичних точок розподілу χ^2 по заданому рівню значущості 0,05 й числу ступенів волі $k=2$ знаходимо критичну точку $\chi^2_{\text{кр}}(0,05; 2)=5,99$.

Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 0,42 < 5,99 = \chi^2_{\text{кр}}$, то немає підстав відкидати нульову гіпотезу, тобто рівні самовимогливості у старшокласників контрольної та експериментальних груп на констатувальному етапі експерименту не мали істотних відмінностей.

5. Тепер обраховуємо значення показників на узагальнювальному етапі формувального експерименту:

- для високого рівня сформованості самовимогливості у старшокласників:

$$\frac{(24 - 16)^2}{16} \approx 1$$

- для середнього рівня сформованості самовимогливості у старшокласників:

$$\frac{(63 - 47)^2}{47} \approx 1,68$$

- для низького рівня сформованості самовимогливості у старшокласників:

$$\frac{(16 - 48)^2}{48} \approx 3,4$$

Тепер знаходимо $\chi^2_{\text{емп}}$ (емпіричне значення) критерію після формувального експерименту:

$$\chi^2_{\text{емп}} = 0,25 + 1 + 12,52 = 6,08 \quad \text{або в узагальненому вигляді:}$$

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{(24 - 16)^2}{16} + \frac{(63 - 49)^2}{49} + \frac{(16 - 48)^2}{46} = 6,08$$

Оскільки після формувального етапу експерименту $\chi^2_{\text{емп}} = 6,08 > 5,99 = \chi^2_{\text{кр}}$, то нульову гіпотезу відхиляємо й приймаємо альтернативну гіпотезу, тобто рівні

самовимогливості у старшокласників контрольної та експериментальної груп істотно різняться.

На нашу думку, це пов'язано з тим, що зміст (оволодіння учнями об'єктивними нормами певної професії, узгодженими з вимогами до себе, які виявлені на основі самопізнання старшокласників і спрямовані на вдосконалення відповідних внутрішніх характеристик особистості, що в комплексі гармонізує ставлення учня до себе як суб'єкта професійного самовизначення та до професії як умови особистого становлення і розвитку) запропонованих нами засобів (варіативний модуль “Крок до професіоналізму” до програми курсу “Побудова кар'єри”; цикл занять професіографічної дослідницької діяльності старшокласника, методичні рекомендації для педагогічних працівників (вчителів, психологів) з проведення профконсультацій, сценарії професійних проб у формі ділових ігор (адаптовані за Н. Пряжниковим), методи (традиційні та адаптовані інноваційні – рефлексивно-експліцитний метод, Я-виклик), які були спрямовані на врахування основних потреб старшокласників в самопізнанні, самоусвідомленні та самоудосконаленні – позитивно вплинуло динаміку кількості учнів в ЕГ з високим і середнім розвитком показників самовимогливості.

Традиційно побудована система професійної орієнтації орієнтована переважно на допомогу учню у здійсненні професійного вибору і мало враховує особистісні аспекти професійного самовизначення, одним з яких є самовимогливість. Отже, проаналізовані та узагальнені результати в контрольній та експериментальній групі до та після експерименту, підтверджують ефективність запропонованих нами змісту і педагогічних засобів у формуванні самовимогливості і дозволяють зробити наступні висновки:

1. Запропонована нами методика формування самовимогливості у старшокласників в процесі професійної орієнтації є ефективною;
2. Загальноосвітні навчальні заклади мають організаційні можливості для реалізації розробленого і обґрунтованого нами змісту, засобів та методів формування самовимогливості у старшокласників в процесі професійної

орієнтації;

3. У процесі здійснення формуального експерименту було виявлено форми та методи удосконалення професійної орієнтації учнів старшої школи.

Висновки до третього розділу

В третьому розділі експериментально перевірено ефективність методики формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації. Здійснено порівняння результатів контрольного і узагальнювального етапів експерименту.

Визначено, що приріст між критеріями самовимогливості в ЕГ відбувся суттєво і практично рівномірно. В КГ в порівнянні з ЕГ приріст в критеріях самовимогливості відбувся значно менше і нерівномірніше. Так, в експериментальній групі в середньому кількість учнів, що знаходяться на високому рівні розвитку самовимогливості в середньому збільшилась на + 11,6 %, чисельність учнів, які виявили середній рівень збільшилася на 20,5 %, відповідно на 32,1 % знизилась кількість старшокласників, що перебували на низькому рівні розвитку самовимогливості. Динаміка аналогічних рівнів сформованості самовимогливості у старшокласників в контрольній групі становить: високий рівень +2,7%, середній рівень +3,6%, низький рівень –6,3.

Достовірність отриманих експериментальних даних перевірено за допомогою методу математичної статистики χ^2 критерію.

Доведено, що формування самовимогливості у старшокласників у процесі професійної орієнтації залежить від оволодіння учнями об'єктивними нормами певної професії, узгодженими з вимогами до себе, які виявлені на основі самопізнання старшокласників і спрямовані на вдосконалення відповідних внутрішніх характеристик особистості, що в комплексі гармонізує ставлення учня до себе як суб'єкта професійного самовизначення та до професії як умови особистого становлення і розвитку.

Виявлено, що особливе значення у цьому процесі має самодіяльність старшокласника, спрямована на рефлексію, розкриття особистісного потенціалу, отримання позитивного профорієнтаційного досвіду, розвиток суб'єктної позиції у процесі професійного самовизначення.

Здійснено вивчення впливу запропонованої нами методики на гендерні особливості розподілу у мотивах самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії серед хлопців і дівчат. Отримані результати засвідчили, що в ЕГ після експерименту у дівчат відбулося зміщення в бік професійно-ціннісних мотивів та мотивів самовдосконалення. У хлопців в ЕГ відбувся певний перерозподіл між мотивами самовдосконалення. Зроблено висновок, про позитивний вплив методики на гендерні стереоти, які значно обмежують кар'єрне і професійне зростання жінок.

Виокремлено об'єктивні чинники (відсутність можливості отримати досвід реальної професійної діяльності, нестабільність ринку праці), що негативно впливають на формування практично-дієвого критерію самовимогливості.

Таким чином, ми можемо констатувати, що розроблений нами зміст (оволодіння учнями об'єктивними нормами певної професії, узгодженими з вимогами до себе, які виявлені на основі самопізнання старшокласників і спрямовані на вдосконалення відповідних внутрішніх характеристик особистості, що в комплексі гармонізує ставлення учня до себе як суб'єкта професійного самовизначення та до професії як умови особистого становлення і розвитку), засоби (варіативний модуль “Крок до професіоналізму” до програми курсу “Побудова кар'єри”; цикл занять професіографічної дослідницької діяльності старшокласника, методичні рекомендації для педагогічних працівників (вчителів, психологів) з проведення профконсультацій, сценарії професійних проб у формі ділових ігор (адаптовані за Н. Пряжниковим), використання методів (традиційні та адаптовані інноваційні – рефлексивно-експліцитний метод, Я-виклик), які були спрямовані на врахування основних потреб старшокласників в самопізнанні, самоусвідомленні та самоудосконаленні – позитивно вплинули динаміку кількості учнів в ЕГ з високим і середнім розвитком показників самовимогливості

і засвідчили ефективність методики формування самовимогливості у старшокласників в процесі професійної орієнтації.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано новий підхід до розв'язання проблеми удосконалення професійної орієнтації в загальноосвітніх навчальних закладах, що знайшло відображення в розробленні й експериментальній перевірці методики формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації.

Результати теоретичного й експериментального дослідження засвідчили досягнення мети, розв'язання завдань і дали підстави для таких *висновків*:

1. Теоретичний аналіз філософських, психологічних і педагогічних джерел з проблеми формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації показав її актуальність і дав змогу розкрити сутність ключового поняття дослідження.

З'ясовано, що для старшокласників у процесі професійного самовизначення, який потребує максимального задіяння рефлексивних процесів “само”, самовимогливість набуває професійної спрямованості і виявляється у виробленні самовимог до власної профорієнтаційної діяльності.

Самовимогливість учня старших класів розглядається як особистісне утворення суб'єкта професійного самовизначення, яке характеризується розумінням та переживанням ним соціальних норм певної професії у контексті власних можливостей, самостійним виробленням критичних запитів до своєї профорієнтаційної діяльності з обов'язковим прийняттям відповідальності за їх здійснення.

2. Визначено критерії та відповідні показники самовимогливості старшокласників (*когнітивний*: знання соціально-кваліфікаційних норм професій, розуміння власних індивідуальних особливостей та їх самооцінка, узгодження між знаннями норм професій та власних індивідуальних особливостей; *емоційно-ціннісний*: інтерес до професії і до себе як суб'єкта професійного самовизначення, мотиви самовдосконалення відповідно до вимог бажаної професії; *практично-дієвий*: уміння самостійно реалізовувати профорієнтаційну діяльність, прояв відповідальності за процес і результат профорієнтаційної діяльності, здатність контролювати результати власної профорієнтаційної діяльності); схарактеризовано

рівні (високий, середній, низький) сформованості самовимогливості у старшокласників.

3. Розроблено методику формування самовимогливості у старшокласників у процесі професійної орієнтації, яка охоплює зміст, засоби і методи формування зазначеного особистісного утворення. Зміст методики спрямований на оволодіння учнями об'єктивними нормами певної професії, узгодженими з вимогами до себе, які виявлені на основі самопізнання старшокласників і спрямовані на вдосконалення відповідних внутрішніх характеристик особистості, що в комплексі гармонізує ставлення учня до себе як суб'єкта професійного самовизначення та до професії як умови особистого становлення і розвитку. Засобами реалізації змісту, які розглядалися в єдності форм профорієнтаційної діяльності старшокласників і методичного забезпечення профорієнтаційного процесу, визначено: варіативний модуль “Крок до професіоналізму” до програми курсу “Побудова кар'єри”; цикл занять професіографічної дослідницької діяльності старшокласника, методичні рекомендації для педагогічних працівників (вчителів, психологів) з проведення профконсультацій, сценарії професійних проб у формі ділових ігор (адаптовані за Н. Пряжниковим); дієвими формами виявилися: дискусії, бесіди, обговорення проблемних ситуацій, вправи на самопізнання та рефлексію, екскурсії та відвідування виставок.

Упровадження змісту всіх засобів здійснювалося із використанням двох груп *методів* – традиційних (пояснення, приклад, переконання, спонукання до самоаналізу і самодіагностики, розв'язання проблемних ситуацій) та інноваційних (рефлексивно-експліцитний, Я-виклик), які застосовувалися комплексно і були спрямовані на активізацію самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення учнів старших класів у процесі професійної орієнтації.

4. Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації здійснювалася під час формувального етапу експерименту, який тривав упродовж трьох етапів – організаційно-підготовчого, основного, узагальнювального.

Ефективність розробленої методики формування у старшокласників

самовимогливості у процесі професійної орієнтації підтверджена шляхом порівняння результатів констатувального і формувального етапів експерименту. Кількість учнів старших класів ЕГ, які мають високий рівень, зросла на 11,6 %, із середнім – на 20,5 %, відповідно, на 32,1 % зменшилась чисельність старшокласників з низьким рівнем сформованості самовимогливості. Динаміка рівнів сформованості самовимогливості в учнів КГ становить: високий рівень +2,7 %, середній рівень +3,6%, низький рівень –6,3. Ці дані підтверджують дієвість розробленої методики формування самовимогливості у старшокласників.

Достовірність отриманих експериментальних даних перевірено за допомогою методу математичної статистики χ^2 критерію.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. *Подальшого вивчення потребують* питання формування самовимогливості в урочній і позаурочній діяльності старшокласників, педагогічні умови формування самовимогливості в загальноосвітніх, вищих та професійних навчальних закладах, особливості формування самовимогливості у процесі сімейного, морального, фізичного виховання, а також у роботі з обдарованими дітьми.

Рекомендовано впровадження в систему профорієнтаційної роботи загальноосвітніх навчальних закладів навчального курсу профорієнтаційного спрямування та введення до плану роботи профорієнтаційних засобів актуалізації особистісних аспектів професійного самовизначення учнів старших класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений / В. С. Агеев. – М.: из-во МГУ, 1983. – 144 с.
2. Аза Л. А. Воспитание как философско социологическая проблема (методологический аспект) / Лариса Александровна Аза. – К. : Наукова думка, 1993. – 130 с.
3. Альбуханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – М.-Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. – 224 с.
4. Альбуханова-Славська К. А. Философско – психологическая концепция С. Л. Рубинштейна : К 100-летию со дня рождения / К. А. Альбуханова-Славська, А. В. Брушлинский – М.: Наука, 1989. – 248 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекопознания / Б. Г. Ананьев. – М.: издательство “Наука”, 1977. – С. 149–187.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
7. Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности /Л. И. Анциферова // Человек в системе наук. – М, 1989. – С. 426–448.
8. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М., 1990. – 183 с.
9. Ахтариева Л. Г. Развитие предпринимательских способностей у старшеклассников: Учеб. пособ / Л. Г. Ахтариева. – Уфа : Уфимский технологический и-т сервиса, 2001. – 167 с.
10. Бабко Т. М. Профконсультування як один із інноваційних напрямів профорієнтаційної діяльності вчителя в умовах профільної школи / Т. М. Бабко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України; [редк. І. Д. Бех, Г. П. Пустовіт [та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, – 2013. – Вип. 17, кн. 1. – С. 73–81.
11. Балл Г. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів

/ Г. Балл // Професійна діагностика; [упоряд. Т. Гончаренко]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 4–19

12. Барабаш Ю. Г. Психолого – педагогічні основи вибору професії: навч. посібн. / Ю. Г. Барабаш, Ю. Г. Позінкевич. – Луцьк.: РВВ “Вежа Волинського держ. університету ім. Л. Українки”, 2003. – 201 с.

13. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування: монографія / Л. В. Барановська. – Біла церква, 2002. – 256 с.

14. Безкоровайна О. В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці: монографія / О. В. Безкоровайна. – Рівне : РДГУ, видавець О. Зень, 2009. – 470 с.

15. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

16. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

17. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студ. вищ. навч. закл. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.

18. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості: у 2 т. / І. Д. Бех. – Київ-Чернівці: “Букрек”. – Том 1. – 2015. – 840 с.

19. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості: у 2 т. / І. Д. Бех. – Київ-Чернівці: “Букрек”. – Том 2. – 2015. – 640 с.

20. Бех І. Д. Особистість в духовному розвитку: навчальний посібник / І. Д. Бех – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.

21. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К, 2008. – Вип. 12. – С. 5–18.

22. Бех І. Д. Праця – головний вихователь школярів: Психологічний аспект трудового виховання молодших школярів / І. Д. Бех. – К.: Тов. “Знання”, 1983. – 32 с. (Серія VII “Педагогіка”. – № 9).

23. Бех М. І. Формування образу “Я – майбутній професіонал” у старшокласників у процесі професійної орієнтації : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Бех Максим Іванович; Миколаївський державний ун-т ім. В. О. Сухомлинського. – К., 2010. – 229 с.
24. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії та практиці / Н. М. Бібік // Профільне навчання: Теорія і практика: зб. наук. праць за матеріалами методологічного семінару АПН України. – К.: “Педагогічна преса”, 2006. – С. 23–29.
25. Блюмкин В. А. Моральные качества личности: монография / В. А. Блюмкин. – Воронеж: из-во Воронежского университета, 1974. – С. 108 – 131.
26. Богданов В. А. Социально-психологические свойства личности: Учебное пособие / В. А. Богданов. – Ленинград, 1983. – 88 с.
27. Богозов Н. З. Психологический словарь / Н. З. Богозов, И. Г. Гозман, Г. В. Сахаров. – Магадан, 1965. – 291 с.
28. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / [А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Авансов и др.]. – СПб.: Изд-во “Речь”, 2003. – 440 с.
29. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: “Просвещение”, 1968. – 464 с.
30. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.
31. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
32. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад., гол. редактор Бусел В. Т.]. – Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
33. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С. 175 –232.
34. Вірна Ж. Актуальні проблеми діяльності психологічної служби / Жанна Вірна. – Суми, 2006 – 141 с.

35. Вільш І. Структура, зміст і функції сталих індивідуальних якостей учня у процесі допрофесійного навчання і виховання: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вільш Іоланта; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1997. – 53 с.

36. Вітковська О. В. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: монографія / О. В. Вітковська. – К. : Наук. світ, 2001. – 91 с.

37. Вітковська О. І. Психологічні умови професійного самовизначення визначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультування: дис.... канд. псих. наук: 19.00.07 / Вітковська Оксана Ігорівна; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 221 с.

38. Войтко А. І. Професійна активізація молоді на основі професійних проб: методичний посібник / А. І. Войтко, М. С Янцур. – Рівне: МПУ ДЦЗ, МОУ РДП, 1996. – 55 с.

39. Волощук І. П. Реалізація професійно-орієнтованих технологій навчання як чинник успішного працевлаштування студентів випускників ВНЗ / І. П. Волощук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – Вип. 38. – С. 217–222.

40. Волощук І. П. Формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах технічного ліцею: дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Волощук Ірина Петрівна; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К, 2013. – 254 с.

41. Выготский Л. С. Собрание сочинений (в 6 т.). – М.: Педагогика, 1983. – Т.3.: Проблемы развития психики / [Л. С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина]. – 1983. – 368 с.

42. Выготский Л. С. Собрание сочинений (в 6 т.). – М.: Педагогика, 1983. – Т.4.: Детская психология / [Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина]. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

43. Гапонов В. П. Вимогливість до себе та її формування в молодших школярів / В. П. Гапонов // Психологія: респуб. наук. метод. зб. / [Ред.

Л. Н. Проколієнко]. – К: Радянська школа, 1987. – Вип. 29. – С. 78 – 87.

44. Гендерні дослідження: прикладні аспекти: монографія / [за наук. ред. В. П. Кравця]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – С. 55–62.

45. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 19–21.

46. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43 – 45.

47. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи / Евгений Иванович Головаха. – К.: Наукова думка, 1998. – 143 с.

48. Гольнева В. А. Психологический анализ организованности старших школьников в использовании внеурочного времени: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00 / В. А. Гольнева. – Ярославль, 1966. – 21 с.

49. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

50. Грабчак О. В. Формування професійних домагань старшокласників у процесі профорієнтаційної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 “Теорія і методика виховання”/ Грабчак Ольга Валентинівна; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2012. – 20с.

51. Гуцан Л. В. Простір профільного самовизначення як складова формування готовності учнів основної школи до свідомого вибору профілю навчання / Л. В. Гуцан // Професійна орієнтація: теорія і практика: науково-методичний посібник [за ред. О.В. Мельника]. – І.-Франківськ: вид. “Тіповіт”, 2011. – Вип 2. – С. 33–38.

52. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Современное написание / В. И. Даль. – М.: ООО “из-во АСТ”, 2003. – Т. 4. – С. 707–708.

53. Дзюбо Л. В. Діагностика навчальної мотивації: зб. методик / Людмила Дзюбо, Людмила Гриценко. – К.: Шкільний світ, 2011. – 126 с. – (Бібліотека

“Шкільного світу”. Психологія).

54. Ермолаева Е. А. Профессиональные качества специалиста в модели его деятельности / Е. А. Ермолаева // О методологических и методических принципах построения специалиста высшей квалификации. – Томск, 1979. – С. 64–65.

55. Життєві домагання особистості: монографія / [Т. М. Титаренко, І. В. Лебединська, Н. В. Анікіна, О. Я. Кляпець та ін.; за ред. Т. М. Титаренко]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 456 с.

56. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія / Л. П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.

57. Загальна психологія: підручник для студентів вищ. навч.закладів / [під заг. ред. С. Д. Максименка]. – К.: Форум, 2000. – С. 300–303.

58. Зверков А. Г. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдемман // Практикум по психодиагностике: психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Из-во МГУ, 1990. – С. 116–124.

59. Зеер Э. Ф. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовников. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 192 с.

60. Земба А. Б. Особистісна вимогливість як чинник професійної компетентності (на матеріалі держслужбовців центрів зайнятості): автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 / Земба Алла Богданівна; Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2010. – 20 с.

61. Зміст і основні форми прояву самосвідомості / П. Р. Чамата // Загальна психологія : хрестоматія : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / упоряд. О. В. Скрипченко [та ін.]. – К.: Каравела, 2007. – С. 33–38.

62. Зуброва О. А. Формування професійних особистісних якостей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного університету : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Зуброва Ольга Андріївна; Херсонський державний ун-т. – Херсон, 2008. – 220 с.

63. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин.

– К.: Вища школа, 1998. – 293 с.

64. Калінська А. В. Готовність старшокласників до професійного самовизначення в економічній сфері (педагогічна взаємодія вчителів і учнів) / А. В. Калінська // Теорія і практика підготовки майбутніх вчителів до педагогічної дії: зб. мат. конф. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2011. – С. 114–116.

65. Капустіна О. В. Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Капустіна Ольга Володимирівна; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 30 с.

66. Карпенчук С. Г. Теорія методика виховання: навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.

67. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. – 424 с.

68. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: из-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.

69. Коберник Г. І. Неперервна педагогічна освіта як освіта впродовж життя / Г. І. Коберник // Вища освіта України. – К. – 2014. – №3 (додаток 2). – С. 151–154.

70. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – [3-е изд.]. – М.: “Просвещение”, 1970. – 390 с.

71. Ковалев А. Г. Психология и педагогика самовоспитания / А. Г. Ковалев, А.А. Бодалев. – Л.: из-во Ленинградского ун-та, 1958. – 89 с.

72. Ковальов О. Г. Самовиховання учнів / О. Г. Ковальов, Л. С. Сапожнікова. – К.: Товариство “Знання”, 1964. – 43 с.

73. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

74. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.

75. Коноплич В. А. Формирование инициативности у учащихся СПТУ в

процесе підготовки к труду : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коноплич Владимир Арсентьевич; Минск. гос. пед. ин-т им. А.М.Горького. – Минск, 1990. – 16 с.

76. Концепція профільного навчання в старшій школі, затверджена рішенням колегії МОН України №1456 від 21.10.2013 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [osvita.ua/legislation / Ser_osv /37784/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/).

77. Концепція профорієнтації учнівської молоді / Є. Павлютенков, В. Зінченко, М. Тищенко, М. Янцур // Психолого-педагогічні новини. Інформаційний бюлетень АПН України. – 1994. – № 3. – С. 3–7.

78. Коропецька О. М. Профорієнтація та профвідбір: Навчальний посібник / О. М. Коропецька. – І.-Франківськ, 2005. – 236 с.

79. Корсун Г. О. Професійне самовизначення старшокласників в школах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Корсун Ганна Олексіївна; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2014. – 20 с.

80. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк; [под ред. Л.Н. Прокопиенко]. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

81. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием /А. И. Кочетов. – [3-е изд.]. – Минск: “Вашэйшая школа”, 1991. – 287 с.

82. Кравченко Т. В. Батьківське виховання і його вплив на професійне самовизначення дітей старшого шкільного віку / Т. В. Кравченко // Сучасний виховний процес: Сутність та виховний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Інституту проблем виховання НАПН України (за 2011 рік). – І. - Франківськ : НАІР, 2012. – Вип 2. – С. 230–232.

83. Кравченко Т. В. Соціальна компетентність старшокласників у вимірі їхнього професійного самовизначення / Т. В. Кравченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 17, кн.1. – С. 372–381.

84. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі /В. Г. Кремень. –К.: “Знання України”, 2010. – 520 с.

85. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному

самоопределению / [под. ред. С. Н. Чистяковой]. – М.: Филология, 1997. – 80 с.

86. Крягдже С. П. Управление формированием профессиональных интересов / С. П. Крягдже // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 23 – 30.

87. Кузікова С. Б. Концептуалізація можливості та інструментальне забезпечення верифікації саморозвитку особистості / С. Б. Кузікова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки / Херсонський державний ун-т, ф-т психології, історії, соціології; [гол. ред. О. Є. Блинова]. – Херсон, 2013. – Вип.2. – С. 16–20.

88. Кузнецова Е. Н. Особенности адаптации старшеклассников к условиям обучения в профильной школе : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Кузнецова Елена Николаевна; Ленинградский государственный у-т им. А. С. Пушкина. – С.- Петербург, 2010. – 24 с.

89. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии /А. Ф. Лазурский; [под. ред. Ю. Н. Олейник]. – М.: Наука, 1997. – 446 с.

90. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

91. Лернер П. С. Иновационный потенциал, ресурсы и риск профильного образования учащихся старших классов / П.С. Лернер // PR в образовании. – 2003. – №4. – С. 86–97.

92. Ложкін Г. В. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості / Г. В. Ложкін, Н. С. Глуханюк, Н. Ю. Волянюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – 97–103.

93. Лозова В. І. Теоретичні основи навчання і виховання: Навчальний посібник / В. І. Лозова, Т. В. Троцько. – Х.: “ОВС”, 2002. – 400 с.

94. Лозовецька В. Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості / Валентина Лозовецька // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України: зб. наук. праць / [гол. ред. В. О. Радкевич]. – К.: ІПТО НАПН України, 2011. – № 1. – С.33–39.

95. С. Мадди Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Р. Мадди – СПб: Из-во “Речь”, 2002. – 542 с.

96. Мадзігон В. М. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах профілізації старшої школи / В. М. Мадзігон, Г. Є. Левченко // Профільне навчання: Теорія і практика: зб. наук. праць за матеріалами методологічного семінару АПН України. – К.: “Педагогічна преса”, 2006. – С. 77–85.

97. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К.: “Радянська школа”, 1972. – 335 с.

98. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1979. – 336 с.

99. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: Вид-во Тов “КММ”, 2006. – 206 с.

100. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі (в 2 т.). – К.: Форум, 2002. – Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології / С.Д. Максименко. – 2002. – 319 с.

101. Манько Т. А. Теоретико методологічні засади формування самоповаги учнів шкіл-інтернатів / Т. А Манько // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – Вип. 13, кн. 1. – С. 290–299.

102. Мартинець Л. Формвання ділових якостей старшокласників: від теорії до практики : Методичні рекомендації / Л. Мартинець. – Донецьк : Кацтан, 2010. – 124 с.

103. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу; [пер. О. Чистякова, под. ред. В. Данченко]. – М.: “Рефл-Бук” – К.: “Валкер”, 1997. – 300 с.

104. Массанов А. В. Основні підходи до аналізу процесу подолання психологічних бар’єрів у професійному самовизначенні / А. В. Массанов // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2009. – №1-2. – С. 84–89.

105. Мачуський В. В. Педагогічне управління професійним самовизначенням вихованців позашкільних закладів у сфері технічної діяльності / В. В. Мачуський // Професійна орієнтація: теорія і практика: науково-методичний посібник; [за ред. О.В. Мельника]. – І.-Франківськ: вид. “Тіповіт”, 2011. – Вип 2. –

С. 116–125.

106. Мейлі Р. Структура личности / Р. Мейлі. // Экспериментальная психология. – 1975. – С. 196–283.

107. Мельник О. В. Діяльнісно-особистісний підхід у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками / О. В. Мельник // Професійна орієнтація: теорія і практика: науково-методичний посібник; [за ред. О. В. Мельника]. – І. Франківськ: вид. “Тіповіт”, 2011. – Вип 2. – С. 13–22.

108. Мельник О. В. Зміст, форми та методи профконсультативної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання: науково-методичний посібник [для вчителів] / О. В. Мельник. – К.: “Мегапринт”, 2008. – 76 с.

109. Мельник О. В. Профорієнтаційна робота зі школярами в умовах профільного навчання: науково-метод. посібн. / О. В. Мельник, І. Л. Уличний; [за ред. О. В. Мельника]. – К., 2008. – 120 с.

110. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды / Н. А. Менчинская; [под ред. Е. Д. Божович]. – М.: Из-во МПСИ; Воронеж: из-во НПО “МОДЭК”, 2004. – 512 с.

111. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте: монография / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.

112. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28–38.

113. Мілорадова Н. Е. Гендерні особливості професійного становлення особистості студента / Н. Е. Мілорадова, Н. Є. Мовмига // Теорія і практика управління соціальними системами / засн. НТУ “Харківський політехнічний інститут”; голов. ред. О. Г. Романовський. – Х., 2015. – №. 3. – С. 22–32.

114. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – [4-є вид.]. – К. 2003. – 615 с.

115. Морін О. Л. Результати дослідження змісту і педагогічних засобів

підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання / О. Л. Морин // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України; [редк. І. Д. Бех, Г. П. Пустовіт [та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, – 2013. – Вип. 17, кн. 2. – С. 6–14.

116. Морин О. Л. Формування професійних намірів старшокласників до професій сфери інформаційно-комунікативних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Морин Олег Леонідович; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2009. – 21 с.

117. Москаленко О. В. Личносно – профессиональное развитие современного человека / О. В. Москаленко // Мир психологи. – 2004. – №4 (40). – С. 168–178.

118. Муздыбаев К. Психология ответственности / Куанышбек Муздыбаев; [под. ред. В. Е. Семенова]. – Ленинград: Наука, 1983. – 240 с.

119. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев; [под. ред. А. А. Бодалева]. – М.: Ин-т практической психологии НПО “МОДЕК”, 1995. – 356 с.

120. Мясоїд П. А. Загальна психологія: навчальний посібник / П. А. Мясоїд. – К. : Вища школа, 2000. – С. 439–446.

121. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення молодшої людини в період повноліття: монографія / І. В. Нікітіна. – К.: КНТ, 2008. – 192 с.

122. Неровных Г. М. Воспитание требовательности к себе старшего подростка в процессе обучения: автореф. дис....канд. пед. наук / Неровных Галина Михайловна. – Иркутск, 1976. – 19 с.

123. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях / Д. А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

124. Новиков М. Г. Особенности влияния личностных качеств на профессиональное самоопределение молодежи / М. Г. Новиков // Мир психологии. – М., 2009. – №3 (59). – С.240–245.

125. Осницкий А. К. Развитие саморегуляции на ранних этапах

професійного становлення / А. К. Осницький, Н. В. Бякова, С. В. Истомина // Вопросы психологи. – М., 2009. – №1. – С. 3 –12.

126. Осницький А. К. Саморегуляція діяльності школьника і формування активної особистості / А. К. Осницький // Педагогіка і психологія. – М., 1986. – № 6. – С. 21–25.

127. Осипов П. Н. Стимулювання самовиховання учнів / П. Н. Осипов. – Казань: Карпол, 1997. – 216 с.

128. Основи психодіагностики: Учебное пособие для студентов вузов / [под общей ред. А. Г. Шмелева]. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1996. – 544 с.

129. Отрощенко Н. Л. Професійна орієнтація учнів загальноосвітньої школи як соціально-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Н. Л. Отрощенко. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN1/r2/07onlysp.pdf>.

130. Охріменко З.В. Гендерні особливості профільного самовизначення сучасних підлітків / З.В. Охріменко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К., 2008. – Вип.12, кн.1. – С. 347–355.

131. Охріменко З. В. Дослідно-експериментальна робота з формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації /З. В. Охріменко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. II. – С. 85–93.

132. Охріменко З. В. Зміст та педагогічні засоби формування у старшокласників самовимогливості у процесі професійної орієнтації /З. В. Охріменко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 17, кн.2. – С. 91-100.

133. Охріменко З. В.Самовимогливість особистості в ранній юності: сутність поняття / З. В. Охріменко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – Вип. 14, кн. I. – С. 337–345.

134. Охріменко З.В. Проблема формування професійної

требовательности к себе у старшеклассников в процессе профессиональной ориентации / З.В. Охрименко // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – Волгоград. – 2013. – №4 (25). – С. 315–319.

135. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – С. 264–291.

136. Павлюк Т. М. Гендерні особливості мотиваційного вибору професії старшокласника / Т. М. Павлюк, Л. І. Турчина // Культурно-історичні і соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін в суспільстві: матеріали міжнародної конф. – Одеса, 2010. – С. 310–318.

137. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально оценочная система / С. Р. Пантелеев. – М.: МГУ, 1991. – 100 с.

138. Папуча М. В. Психологія ранньої юності: навчальний посібник / М. В. Папуча. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 137 с.

139. Педагогічна енциклопедія / [авт. упорядник Степанов О. М.]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

140. Педагогічний словник / [під ред. Ярмаченка М. Д.]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

141. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: методичний посібник / [за ред. М. П. Тиценка]. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. – 153 с.

142. Перепелиця П. С. Принцип наступності у побудові особистісно орієнтованої профільної та професійної підготовки учнів у системі неперервної освіти / П. С. Перепелиця // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: науково-методичний посібник / [за ред. В. В. Рибалки]. – Київ-Тернопіль, 2002. – Розд. 2. – С. 90–104.

143. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. Ростов на Дону: Из-во Феникс, 1996. – 512 с.

144. Петрочко Ж. В. Конценція Школи дружньої до дитини: основні положення та терміни / Ж. В. Петрочко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – №2 (36). – С. 84–92.

145. Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика : монографія / [Алексєєва С. В., Закатнов Д. О., Орлов В.Ф. та ін.] ; за наук. ред. Д. О. Закатнова. – К.: ТОВ “НВП Поліграфсервіс”, 2014. – 196 с.

146. Піддячий М. І. Компетентнісний підхід в умовах профільного навчання / М. І. Піддячий // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару, (3 квіт. 2014 р., м. Київ): [у 2 ч.]. / Нац. акад. пед. наук України; [редкол. В.Г. Кремень та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – Ч.1. – С. 249-256.

147. Піддячий М. І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: монографія / М. І. Піддячий. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 288 с.

148. Пилипчук О. Ф. Основи вибору професії: посібник для психологів-профконсультантів служби зайнятості, вчителів, слухачів та студентів педагогічних навчальних закладів / О. Ф. Пилипчук, М. П. Тищенко, М. С. Янцур. – Рівне: РОЦПОН, РДПІ, ІП АПН України, 1994. – 220 с.

149. Платонов К. К. О системе психологи / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.

150. Побірченко Н. А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: монографія / Побірченко Неоніла Антонівна. – К.: Знання, 1999. – 286 с.

151. Поліщук С. А. Особливості розвитку волі в учнів молодшого шкільного віку : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Поліщук Світлана Анатоліївна; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 220 с.

152. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається. Затверджено наказом Міносвіти, Мінпраці і Мін-ва у справах молоді і спорту України 02.06.95 р. № 159 (30) 1526. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1995. – № 15. – С. 2–7.

153. Прикладная юридическая психология: учебное пособие / [под. ред. А. М. Столяренко]. – М.: Юнити, 2001. – С. 337–341.

154. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів “Побудова кар’єри” [для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів] (70 годин) / [І. Д. Бех (науковий консультант), О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, І. І. Ткачук, О. В. Скалько, С. М. Дятленко, М. Л. Шабдінов] // Трудова підготовка в закладах освіти. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – №3 (55). С. 43–56.

155. Професійна орієнтація: підручник / [Єгорова Є. В. та ін.]; за ред. О. М. Ігнатович. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 240 с.

156. Профільна школа. Профорієнтація. Програми: [збірник матеріалів] / [Н. А. Побірченко, О. П. Сергеєнкова, А. Л. Шайкова, І. В. Фроляк] // АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. – К.: Науковий світ, 2009. – 121 с.

157. Профорієнтаційна робота зі школярами: Методичний посібник для вчителів / [за ред. М. П. Тиценка]. – Рівне, 1992. – 130 с.

158. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : из-во ИПП, Воронеж: НПО “МОДЕК”, 1996. – 256 с.

159. Пряжникова Е. Ю. Размышления о профессиональном самоопределении / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников // Весник практической психологи образования. – 2007.– №3(12). – С. 42–45.

160. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / [за ред. Г. О. Балла]. – Київ–Рівне, 1996. – 196 с.

161. Психология личности: Словарь – справочник / [под ред. Горностая П. П., Титаренко Т. М.]. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

162. Психологія : Навчальний посібник / [Винославська О. В. та ін.]; за наук. ред. О. В. Винославської. – К.: Фірма “Інкос”, 2005. – С. 242–250.

163. Психологія. Підручник для педагогічних вузів / [за ред. Г. С. Костюка]. – К.: Видавництво “Радянська школа”, 1968. – 571 с.

164. Психология личности: учебное пособие / [под ред. П. Н. Ермаковой, В. А. Лабунской]. – М.: Эксмо, 2008. – 653 с.

165. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: навчально-методичний посібник / [за заг.ред. М. Й. Боришевського]. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.

166. Психология. Словарь / [под. общ. ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
167. Пустовіт Г. П. Психолого-педагогічні особливості навчання й виховання дитини в позашкільному навчальному закладі / Г. П. Пустовіт // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – Вип. 15, кн. II. – С. 3–12.
168. Рибалка В. В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / Валентин Рибалка. – К.: Шк. світ, 2010. – 128 с. – (Бібліотека шкільного світу).
169. Рибалка В. В. Психологія праці особистості: навчально-методичний посібник / В. В. Рибалка. – К.: КМПУ ім.Б.Д. Грінченка, 2006. – 60 с.
170. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. /С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т II. – 328 с.
171. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности / Л. И. Рувинский. – М.: “Мысль”, 1984. – 140 с.
172. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Софія Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
173. Рябоконь Г. Г. Влияние профориентационной работы на самовоспитание старших школьников автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рябоконь Галина Георгиевна. – Иркутск, 1974. – 30 с.
174. Савченко В. В. Формирование ответственного отношения к труду старшеклассников в трудовых объединениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Савченко Владимир Васильевич; НИИ педагогики Укр. ССР. – К., 1990. – 24 с.
175. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки / М. В. Савчин. – К.: Україна-Віта, 1996. – 130 с.
176. Самодрін А. П. Профільне навчання в середній школі / А. П. Самодрін. – Кременчук: Видавничий центр Сучасного гуманітарно-економічного інституту, 2004. – 384 с.

177. Самооцінка учня / [упор. С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник]. – К.: Главник, 2004. – 112 с. – (Психол. інструментарій).
178. Сапожнікова Л. С. Як формується моральна зрілість / Л. С. Сапожнікова. – К.: Радянська школа, 1988. – 126 с.
179. Сафин В. Ф. Методологический аспект исследования самоопределения личности / В. М. Сафин // Вопросы самоопределения личности и ее активности: межвузовский сборник научных трудов / [отв. ред. Г. П. Никонов, В. В. Гонеева]. – Уфа: Башкирский педагогический інститут, 1985. – С. 3–30.
180. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности / В. Ф. Сафин. – Свердловск : Свердловский ГПИ, 1986. – 142 с.
181. Семиченко В. А. Проблема мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологи. Модуль “Направленность” / В. А. Семиченко. – К.: Милленниум, 2004. – 521 с.
182. Синявський В. В. Психологічні основи профорієнтаційної професіографії: навчальний посібник / В. В. Синявський. – К: ІПК ДСЗУ, 2010. – 89с.
183. Система профинформационной работы со старшеклассниками / Б. А. Федоришин, С. Е. Карпиловская, Р. И. Миттельман, и др. [под. ред. Б. А. Федоришина]. – К.: Радянська школа, 1988. – 176 с.
184. Скиба М. Є. Теорія і практика професійно орієнтованої роботи з молоддю: навчальний посібник / М. Є. Скиба, О. М. Коханко. – Хмельницький: ХНУ, 2007. – 322 с.
185. Словник термінів з професійної освіти / [Шапран О.І. та ін. ; заг. ред.. О.І. Шапран] ; Держ. вищ. навч. закл. “Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди”. –Переяслав-Хмельницький : КСВ, 2013. – 275 с.
186. Словник української мови / [уклад. Горещкий П. Й., Бурячок А. А., Гнатюк В. М., Швидка Н. І.]. – К.: вид-во “Наукова думка”, 1970. – Т.1. – С. 434.
187. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира / С. Д. Смирнов // Весник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1981. – №2. – С.13–21.
188. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності:

теорія та практика: монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

189. Соціально – професійне становлення особистості: монографія / [Радул В. В., Михайлов О. В., Краснощок І. П., Кушнір В. А.]; за ред. В. В. Радул. – Кіровоград : ПВД ТОВ “Імекс ЛТД”, 2002. – 263 с.

190. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание личности / А. Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 304 с.

191. Становська Т. В. Формування професійної спрямованості старшокласників на професійні сфери управлінської діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Становська Тетяна Володимирівна; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2001.–17 с.

192. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.

193. Сухомлинський В. А. Избранные произведения (в 5 т.). – К.: Радянська школа, 1979. –Т.1. : Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / А. В. Сухомлинський. – 1979. – С. 55–208.

194. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Вид. “Радянська школа”, 1976. – Т.2. – 670 с.

195. Теплов Б. М. Психология: учебник для средней школы / Б. М. Теплов. – М.: Учпедгиз, 1954. – 234 с.

196. Технологія професійної орієнтації в умовах ринку праці: монографія / [Н. А. Побірченко, Н. І. Литвинова, В. В. Синявський, та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 256 с.

197. Ткачук Л. В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ткачук Лариса Василівна; Харківський національний ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2003. – 29 с.

198. Трофімов Ю. Л. Психологія підручник для студентів вузів / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук; ред. Ю. Л. Трофімов. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.

199. Українсько-англійській педагогічний словник / [укладач

Т. К. Полонська]. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 448 с.

200. Уличний І. Л. Формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Уличний Ігор Любомирович; Ін-т проблем виховання АПН України – К., 2006. – 225с.

201. Ушинський К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // О трудовом воспитании: хрестоматія / [сост. Д. Е. Аксенов]. – М.: Просвещение, 1982. – С. 114–133.

202. Царгуш Ш. К. Воспитание потребности в труде у старшеклассников / Ш. К. Царгуш. – Сухуми: Алашара, 1990. – 187 с.

203. Цыркун Н. А. Развитие воли у дошкольников / Н. А. Цыркун. – Минск: Народная асвета, 1991. – 112 с.

204. Чабан Н. І. Формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників: монографія / Н. І. Чабан. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2004.– 100 с.

205. Чебикіна Т. М. Словник-довідник з профорієнтації: експериментальний посібник / Т. М. Чебикіна. – Одеса: ПНЦ АПН України-СВД Черкасов, 2006.–43 с.

206. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологи / И. И. Чеснокова. – М.: из-во “Наука”, 1977. – 144 с.

207. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981.– 96 с.

208. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харьков: Прапор, 2004. – 640 с.

209. Шибутані Т. Социальная психология / Тамотсу Шибутани; [пер. с англ. В. Б. Ольшанского]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 539 с.

210. Щербатюк Б. А. Особливості прояву мотиваційних типів як ціннісної складової процесу самовизначення особистості / Б. А. Щербатюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т.7. – Вип. 19: Екологічна психологія. – С. 269–272.

211. Федоришин Б. О. Сучасні засади професійної орієнтації школярів

/ Б. О. Федоришин, М. А. Руденко // Педагогічний процес : теорія і практика. Наукові записки / засн. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України; голов. ред. С. Сисоєва. – К.: Вид-во Науковий світ, 2002. – Вип. 1.– С. 226–237.

212. Федун Л. М. Формування у старшокласників професійних домагань у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Федун Лариса Миколаївна; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2013. – 264 с.

213. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник / М. М Фіцула. – [2-є вид.]. – К.: Академвидав, 2006. – 560 с.

214. Формирование личности старшеклассника / под ред. И. Ф. Дубровиной. – М: Педагогика, 1989. – 168 с.

215. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с. – (Психол. Наука – школе).

216. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма. [под. ред. Е. Н. Жильцова, Н. Н. Нечаева]. – М.: Из-во МГУ, 1989.– 108 с.

217. Янцур М. С. Профорієнтаційна компетентність учнів основної школи, яка формується в процесі трудового навчання / М. С. Янцур // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр.: наукові записки Рівненського державного гуманітарного ун-ту. Рівне: [РДГУ], 2014. – Вип. 8 (51). – С. 101–106.

218. Янцур М. С. Теоретичні засади розвитку системи професійної орієнтації учнівської молоді в сучасних мовах / М. С. Янцур // Вісник Глухівського державного педагогічного ун-ту. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Глухів, 2007. – Вип. 9. – С. 114–124.

219. Anderson Steven L. Sources of Social Self-Efficacy Expectations: Their Measurement and Relation to Career Development / Steven L. Anderson, Nancy E. Betz // Journal of Vocational Behavior. V. 58, № 1. – February 2001. – P. 98–117.

220. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control /Albert Bandura. – New

York: W. H. Freeman. – 1997. – P. 36–115.

221. Baumgartner L. The claim to find oneself [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hill-international.com>. – Назва з екрану.

222. Bloye, Elton Jeremy Vocational interest and other non-cognitive factors as predictors of academic performance in high school / Elton Jeremy Bloye. – University of Johannesburg, 2007. – 272 p.

223. Brown Duane Career Choice and Development / Duane Brown and Associates. – [4 – ed.]. – Jossey-Bass, 2002. – 535 p.

224. Deci E. L., Ryan, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / Edward L. Deci, Richard M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – № 11. – P. 227–268.

225. Erikson Erik H. Identity: Youth and Crisis / Erik H. Erikson. – N.Y.L.: Norton, 1994. – 336 p.

226. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective / Deci E. L., Eghrari H., Patrick B. C., Leone D. R. // Journal of Personality,. – 1992. – № 62. – P. 119–142.

227. Gauthier L. Predicting Career Indecision: A SelfDetermination Theory Perspective / L. Gauthier, F. Guay, S. Fernet // Journal of Counseling Psychology. – 2003. – № 50(2). – P. 165–177.

228. Giddens Anthony. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age / Anthony Giddens. – Cambridge: Flight Press, 1991.– 264 p.

229. Heckhausen H. Allgemeine Psychologie in Experimenten / H. Heckhausen. – Gottingen, 1969. – 231 p.

230. Holland Y. L. Explorations of a theory of vocational choice / Y. L. Holland // Appl. Psychology. – 1968. – Vol.52. – №1. – P. 45–52.

231. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg / F. Hoppe // Psychol. Forsch., 1930. – B. 14. – S. 1 – 62.

232. Lent Robert W. Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking / Lent Robert W, Brown Steven D., Larkin Kevin C. // Journal of

Counseling Psychology. – Vol. 34 (3). – Jul 1987. – P. 293–298.

233. Lent R. W. Social Cognitive Career Theory / Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. // Career choice and development (4th ed.). – San Francisco: CA, 2002. – P. 55–311

234. Lewin K. A dynamic theore of personality: Selected papers. / K. Lewin. – N.Y.,L.: McGraw-Hill, 1975. – 286 p.

235. Marcia J. F. Idetity in adolescence / J. F. Marcia // Handbook of adolescent psychology / ed. by J. Adelson. – N.Y. : Wiley, 1980. – P. 213–231.

236. Maslow A. H. Motivation and personality / A. H. Maslow. – [Second Ed.]. – New York e.a.: Harper&Row, 1970. – 369 p.

237. Roberts K. An alternative theory of occupational choice / Ken Roberts // Educational and Training. – 1973. – P. 15–16.

238. Roberts K. Opportunity structures then and now / Ken Roberts // Journal of Education and Work. Special Issue: Continuity and Change in 40 Years of School to Work Transitions. V 22. – №5. – 2009. – P. 355–368.

239. Rogers C. R. A way of being / C. R. Rogers. – Boston : Mariner Books, 1980. – 416 p.

240. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / Richard M. Ryan, Edward L. Deci // American Psychologist. – 2000. – № 55. – P. 68–78.

241. Sakiko Fukuda-Parr. The Human Development Paradigm: Operationalizing Sen's Ideas on Capabilities / Fukuda-Parr Sakiko // Feminist Economics . – № 9 (2–3), 2003. – P. 301–317.

242. Super D. E. Self-realisation through the work and leisure roles / D. E. Super //Educational and vocational quidanct. 1985. – №43. – P. 1–8.

243. Super D. E. Synthesis: Or is distillation / D. E. Super // The personnel and guidance journal. –1983. –Vol 61. – №8. – P.508–512.

244. Williams G. C., Deci E. L. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory / G. C. Williams, E. L. Deci // Journal of Personality and Social Psychology. – 1996. – № 70. – P. 767–779.

245. Yehuda Baruch The academic career: A model for future careers in other sectors? / Baruch Yehuda, Douglas T Hall // Journal of Vocational Behavior. Vol. 64. – №2. – April 2004. – P. 241–262.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичний інструментарій дослідження самовимогливості у старшокласників

Додаток А.1

Анкета №1 “Вивчення когнітивної складності і адекватної самооцінки системи знань про себе та соціально-професійні норми професій”.

1. Прізвище, ім'я _____
2. Клас _____
3. Чи обрали ви майбутню професію або сферу професійної діяльності?
а) так б) ні в) вагаюся між декількома варіантами
4. В якому класі ви здійснили свій професійний вибір? _____
5. Чи знаєте ви потребу у представниках обраної професії на ринку праці?
а) так б) ні в) ще не цікавився
6. Що найголовніше для вас в майбутній професії?

7. Чи знайомі ви особливостями майбутньої професійної діяльності щодо:
а) змісту праці (так, ні, не замислювався)
б) вимог до професійної підготовки (так, ні, не замислювався)
в) умов праці (так, ні, не замислювався)
г) шляхів отримання професії (так, ні, не замислювався)
д) кола спілкування (так, ні, не замислювався)
8. Які індивідуальні особливості людини, на вашу думку, важливі для професійного зростання?

9. Чи знайомі ви з вимогами обраної професії до індивідуальних особливостей фахівця, а саме?
а) стану здоров'я (так, ні, не замислювався)
б) фізичних навантажень (так, ні, не замислювався)

Додаток А.1 (продовження)

- в) вольової сфери (так, ні, не замислювався)
 г) емоційної сфери (так, ні, не замислювався)
 д) моральної сфери (так, ні, не замислювався)
 в) психологічних навантажень (так, ні, не замислювався)

10. Перерахуйте найважливіші якості у вашій майбутній професії

- а.
б.
в.
г.
д.

11. Які якості частіш всього ви проявляєте у вашій навчальній діяльності, самостійній роботі, побуті?

- а.
б.
в.
г.
д.

12. Які засоби оптимізації діяльності ви частіш всього використовуєте?

- ☐ Чітко планую власну діяльність
☐ Своєчасно виправляю помилки
☐ Систематично виконую заплановане
☐ Утримуюсь від сторонньої допомоги
☐ Намагаюся виконати роботу якнайкраще
☐ Вмію ставити вимоги до себе
☐ Враховую поради і зауваження інших
☐ Вірю у свої сили
☐ Інше _____

13. Що може перешкоджати досягненню вашої професійної мети?

14. Яким чином Ви готуетесь до майбутньої професійної діяльності?

- ☐ розвиваю і систематизую знання, необхідні для роботи по професії
☐ оволодіваю навичками, формую уміння, необхідні для професії
☐ розвиваю в собі якості необхідні представнику обраної професії
☐ займаюсь формуванням якостей, що компенсують недостатні здібності
☐ розпитую знайомих про особливості їх діяльності

15. Чи є близькі професії до обраної, якими б у разі необхідності ви могли б успішно оволодіти?

- а) так б) ні в) ще не цікавився

Додаток А.1 (продовження)

16. Чи доводилось вам коректувати намічені професійні плани у зв'язку з новою інформацією про себе, соціально-економічну ситуацію, вимогами професії?

- а) так б) ні

17. Який вид діяльності вам найбільше подобається?

- ☐ бути організатором власної діяльності
- ☐ виконувати доручення інших
- ☐ керувати іншими
- ☐ інше

18. Яка сфера знань цікавить вас в першу чергу (природа, мистецтво, техніка, людина, економіка, мова)

19. Чи співпадає обрана професія з видом та сферою діяльності які вам подобаються?

- а) так б) ні в) ще не вирішив

20. Чи є у Вас представник обраної професії на якого ви хотіли б бути схожим?

- а) так б) ні в) ще не вирішив

21. Що вас найбільше приваблює в цій людині?

22. Над чим вам хотілося б попрацювати для успішного оволодіння обраною професією?

23. Які кроки вам необхідно здійснити для опанування обраною професією?

- а.
- б.
- в.
- г.

Анкета №2 “Вивчення інтересу учня до професії і до себе як суб’єкта професійного самовизначення”

1. Прізвище, ім’я _____

2. Клас _____

3. Як ви обрали, або плануєте обирати майбутню професію?

- а) спираючись на власні інтереси та можливості
- б) відштовхуючись від порад та побажань друзів, батьків, вчителів, знайомих
- в) інше _____

4. Чи знаєте ви індивідуальні особливості?

- а) темпераменту (так, ні, не цікавився)
- б) характеру (так, ні, не цікавився)
- в) здібностей (так, ні, не цікавився)
- г) емоційно-вольової сфери (так, ні, не цікавився)

5. Чи знайомі вам позитивні і негативні сторони обраної професії. Перерахуйте їх, будь ласка

Позитивні сторони майбутньої професії	Негативні сторони майбутньої професії

6. Потреба у професійному самовизначенні викликає у вас:

- а) пригнічення
- б) певні побоювання
- в) впевненість
- г) розгубленість
- д) позитивні очікування

7. Найбільше інформації про майбутню професію ви отримуєте з :

- а) з книжок, Інтернету, періодичних видань, тощо;

Додаток А.2 (продовження)

- б) при перегляді документальних фільмів;
- в) шляхом опитування близьких, родичів, знайомих щодо особливостей обраної професійної діяльності;
- г) за допомогою відвідування служби зайнятості, екскурсії на підприємства
- г) з факультативів по профорієнтації;
- д) за допомогою проходження професійних випробувань.

8. Чи погоджуєтесь ви з твердженнями:

- а) вірно визначаю свої можливості в будь-якій діяльності (так, ні, не завжди);
- б) чітко визначаю професійні перспективи (так, ні, не завжди);
- в) віддаю собі звіт, що зі мною відбувається (так, ні, не завжди);
- г) в разі невдачі аналізую її причини (так, ні, не завжди).

9. Коли ви думаєте про майбутню професію, то відчуваєте:

- а) потребу якомога більше дізнатися про себе
- б) бажання спробувати себе у професії
- в) неготовність до професійної діяльності
- г) невпевненість
- д) не віру у власні сили
- е) прагнення гарно навчатися, щоб стати професіоналом
- ж) позитивне ставлення до професії

Анкета для педагогічних працівників

Шановні колеги, просимо відверто відповісти на запитання анкети, які нададуть корисну інформацію про особливості процесу професійної орієнтації у навчальному закладі і допоможуть зробити його більш ефективним.

Ваша точка зору дуже важлива для проведення нашого дослідження. Заздалегідь вдячні

1. ППП _____
2. Навчальний заклад _____
3. Чи в достатній мірі Ваш навчальний заклад забезпечений матеріалами з практики і теорії профорієнтації? _____
4. Чи створені оптимальні умови для професійного самовизначення старшокласників у Вашому навчальному закладі? _____
5. Що, на Вашу думку перешкоджає сучасним школярам у професійному самовизначенні? _____
6. Які, на Вашу думку, професійні якості найбільше важливі для сучасного успішного працівника? _____
7. Чи потрібно формувати у старшокласників самовимогливість в процесі професійної орієнтації? Чому? _____
8. Чи бажаєте Ви бути експертом у розробці змісту та підборі профорієнтаційних засобів формування самовимогливості у старшокласників? _____

РЕКОМЕНДАЦІЇ ПО ЗАПРОВАДЖЕННЮ РЕФЛЕКСИВНИХ МЕТОДІВ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ.

Вступ. Рефлексивні методи виховання – це найновіший розвивальний метод, який спрямований на розвиток рефлексивних здібностей, розширення сфери самосвідомості, розкриття особистісного потенціалу, накопичення позитивного досвіду та підвищення компетентності у реалізації своїх потенційних можливостей. Актуальність застосування рефлексивних методів обумовлена пріоритетом підготовки підростаючої особистості до суспільно значущого життя у всьому його розмаїтті, а не лише до певних аспектів світу речей за допомогою вивчення відповідних навчальних дисциплін, які переважно готують особистість до тієї чи іншої предметної діяльності, яка може становити основу її майбутньої професії.

Застосування рефлексивних методів у процесі професійної орієнтації, на нашу думку, доцільно, виходячи з того, що рефлексія як акт самоусвідомлення виступає основою самосвідомості в старшому шкільному віці. Однак процес духовної рефлексії, як зазначає І. Бех, для підростаючої особистості залишається часто-густо неприйнятним; вона з певним ступенем виразності ухиляється від доручення до неї. Річ у тім, що для розгортання рефлексії підростаючий особистості необхідне серйозне душевне напруження до якого вона не готова, та й велике бажання для цього відсутнє. Для процесу рефлексії необхідні такі якості як витривалість, зосередженість, відважність, що даються підростаючій особистості також не легко.

Важливим є те, що рефлексія не є кінцевим пунктом розмірковування як такого, її результат завжди використовується для досягнення певних цілей, для яких він виступає необхідною умовою. Отже, рефлексія забезпечує виникнення довільного процесу як механізму перетворення підростаючої особистості у суб'єкта профорієнтаційної діяльності.

Професійна орієнтація постає як процес широкого впливу на особистість, яка проектує і реалізує свій шлях і передбачає єдність управління (зовнішній вплив) та самоуправління. Це цілісна система, структуру якої складають мета, зміст, принципи, засоби, методи впливу на особистість старшокласника. Отже, професійна орієнтація дає можливість в повній мірі застосовувати рефлексивні методи виховання, які через глибинне занурення в особистісну самосвідомість вихованця будуть сприяти активізації механізмів “само”, в тому числі і самовимогливості, яку ми розглядаємо як особистісне утворення суб'єкта професійного самовизначення, яке характеризується розумінням та переживанням соціальних норм певної професії, самостійним критичним виробленням власних запитів до своєї профорієнтаційної діяльності з обов'язковим прийняттям відповідальності за їх здійснення.

Мета: Інформування педагогічних працівників про призначення, сутність та послідовність застосування рефлексивних методів в процесі професійної орієнтації старшокласників.

Додаток В (продовження)

Основна частина.

Інноваційні рефлексивні методи виховання (розроблені І. Бехом), спрямовані на глибоке і різнобічне усвідомлення тих цінностей якими учень володіє до тих, які мусить опанувати. В цьому випадку процес переживання проходить ряд етапів: від емоції-відгуку, яка є реакцією на зміст цінності і виникає і переживається під впливом зовнішньої виховної взаємодії до емоції-виклику, яка вивільняється з Я і є довільним актом Я у статусі суб'єкта цієї емоції. Взаємодія особистісно конструктивних і особистісно деструктивних утворень у функціонуванні та розвитку особистості, сприяє активізації Я-Ти цілісності, що постає як детермінація. Розроблені І. Бехом зазначений механізм свідомості, двоетапний механізм рефлексивно-довільної інтенції механізм цілісної Я-Ти-детермінації, механізм позитивного емоційного самопідкріплення Я –духовного, як компоненти системно-структурного механізму самосвідомості відкривають реальні можливості практично реалізувати сформовану цінність у відповідному вчинку.

Рефлексивний метод виховання відрізняється від традиційних виховних методів, зазначає І. Бех, тим, що у взаємодії педагога і вихованця відбувається орієнтація на довіру, самоповагу вихованця, він апелює до позитивного поведінкового досвіду, сприяє глибинному зануренню в особистісну самосвідомість вихованця. Основна перевага таких методів в тому, що учень не відчуває себе об'єктом педагогічного впливу, а сприймає суспільні норми, як власний вільний вибір.

Для того, щоб процес рефлексії відбувся важливим є додержання двох умов:

1. Рефлексія використовується не заради самого процесу рефлексії, а для досягнення певних цілей, в яких вона виступає необхідною умовою.
2. Особистість має володіти певними характеристиками, а саме усвідомлювати: сутність емоції бажання, стан бажання, своє Я, яке буде задіяне у розгортанні довільного процесу та довільної спонуки, як імпульсу.

Розглянемо скорочену характеристику рефлексивних методів, розроблених І. Бехом.

Рефлексивно-експліцитний метод. Назва цього методу походить від слів “рефлексія” (лат. reflexio – вигин, відображення) — мислення, яке спрямовує особа на свій внутрішній світ, самоаналіз; та “експліцитний” (від лат. explicitus – розгорнутий) – явний, чіткий, доступний зовнішньому спостереженню і розумінню. Суть методу полягає в тому, щоб через атмосферу довіри педагога до вихованця, упевненості в наявності у молоді основ благородства, самоповаги, їхньому орієнтуванні на добро, удосконалення повсякденного шкільного життя спонукати старшокласників до ґрунтовного усвідомлення свого внутрішнього світу (емоцій, почуттів, мотивів, цінностей, потреб, інтересів, бажань, прагнень, ідеалів). Адже без розуміння цієї психічної сфери неможливо вести мову про вихованця як суб'єкта духовної діяльності, на основі якої відбувається особистісний саморозвиток та боротьба зі своїм егоїстичними потягами.

Додаток В (продовження)

Процес занурення вихованця у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснюється під керівництвом педагога, який активізує рефлексивне мислення вихованця та сприяє винесенню його результатів назовні, тобто готує їх експлікацію з метою більшого усвідомлення і надання їм індивідуальної значущості.

Методу застосовується у такій послідовності:

- глибоке ознайомлення зі змістом того предмету, який буде виховуватись;
- визначення засобів формування, механізму виховання якості чи цінності;
- усвідомлення, як феномен вплине на стимулювання позитивної спрямованості вихованця (Я – доброцентроване);
- усвідомлення, як предмет виховання вплине на зменшення егоїзму учня (Я – егоцентроване);
- як певна якість чи цінність діє на іншого, на суспільне життя, як вона оцінюється людьми; чим вона винагороджується; яка альтернатива цієї чесноти; які обставини можуть до неї призвести; якими засобами можна цього уникнути.

Метод Я – виклик пов'язаний з пошуком способів за допомогою яких особистість хотітиме і вмітиме володарювати над собою. Застосування цього методу обумовлено тим, що старшокласник перебуває в ситуації невідповідності власному досвіду, невиправданій цінності предметному оточенню, що зумовлює інтелектуальну і морально-естетичну бідність внутрішнього світу. Отже метою цього методу є спрямування свого Я до самого себе. Функція педагога полягає в привертанні уваги вихованця до того нового, яке відсутнє в досвіді чи способах рефлексивного розмірковування і поведінки. На основі внутрішньої діяльності учень осягає Я, що тотожно цінностям і Я негативне. Результатом цього є прагнення бути собою лише у духовній структурі і небажання бути собою у формі негативних складових Я. Далі вихованець розглядає своє наявне добродійне Я у конкретних цінностях, які його складають, і долучити до нього наступну духовну бажану цінність. Здійснивши процедуру доручення він має встановити відмінність між наявним духовним Я і Я, що збагачується за рахунок наступної духовної цінності, що їм привласнюється. Вихованець встановлює за допомогою вихователя ті можливості, які відтепер відкриваються. Лише в такому випадку цінність виступить певним мотивом до реального вчинку.

Умови реалізації рефлексивних методів:

1. Зв'язок з реальним життям людини.
2. Активний вплив передбачає вивчення особистості та має враховувати її потреби, настанови тощо
3. Взаємодія будується на суб'єкт-суб'єктних відносинах.

Основна перевага рефлексивних методів полягає в тому, що старшокласник стає суб'єктом власної профорієнтаційної діяльності, він отримує інструмент за допомогою якого може вирішувати задачі власного професійного становлення самостійно.

Додаток В (продовження)

Висновок. Відповідно до того, що професійне самовизначення є ціннісною діяльністю для старшокласника, яке активізує рефлексивні процеси, визначає їх змістовну характеристику, та стає головною рушійною силою подальшого розвитку, застосування інноваційних рефлексивних методів (рефлексивно-експліцитний, Я – виклик) у процесі професійної орієнтації, на нашу думку, підсилить виховну ефективність змісту та засобів формування самовимогливості у старшокласників. Професійна орієнтація, як цілісна система, має всі необхідні умови для реалізації рефлексивних методів в практичній діяльності суб'єктів профорієнтаційного процесу.

Список використаної літератури:

1. Бех І. Д. Гуманістична модель виховання / І. Д. Бех // Методист. – 2014. – № 6 (30). – С. 60–66.
2. Бех І. Д. Духовно-ціннісне переживання навчального матеріалу: сутність та виховна роль / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1 (78). – С. 63–66.
3. Бех І. Д. Інноваційна виховна технологія : сутнісні положення і шляхи реалізації / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 1. – С. 12–17.
4. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 3. – С. 17–23.
5. Бех І. Д. Феномен одухотворення навчального змісту як виховний засіб / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 2. – С. 47–51.

Список рекомендованої літератури:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; [пер. с англ., под ред. В. Я. Пилиповского]. – М.: "Прогресс", 1986. – 422 с.
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д. Бех // Вибрані наукові праці: у 2 тт.: Т.1/ Іван Дмитрович Бех. – Чернівці: Букрек, 2015. – 840 с. – (Серія „Школа майбутнього”).
3. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. / І. Д. Бех // Вибрані наукові праці: у 2 тт.: Т.2 / Іван Дмитрович Бех. – Чернівці: Букрек, 2015. – 640 с. – (Серія „Школа майбутнього”).
4. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Ниязбаева Н. Н. Рефлексивные методы обучения в высшей школе [Електронний ресурс] / Н. Н. Ниязбаева. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2013/Psihologia/8_133984.doc.htm
6. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: из-во ИПП, Воронеж: НПО “МОДЕК”, 1996. – 256 с.
7. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / [за ред. Г. О. Балла]. – Київ–Рівне, 1996. – 196 с.
8. Психологія. Підручник для педагогічних вузів / [за ред. Г. С. Костюка]. – К.: Видавництво “Радянська школа”, 1968. – 571 с.
9. Психология самосознания: Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: “Бахрах-М”, 2003. – 672 с.

Додаток В (продовження)

10. Чорна К. І. Застосування рефлексивно-експліцитного методу у вихованні в старшокласників ціннісного ставлення до інших / К. І. Чорна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 17, кн.2. – С. 448-457.

ПРИКЛАД ЗАСТОСУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ МЕТОДІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Індивідуальна консультація – орієнтована на безпосередню взаємодію профконсультанта з оптантом (суб'єктом професійного самовизначення). Індивідуальна професійна консультація дає можливість максимально зосередитись на тих проблемах, які є індивідуальними перешкодами у професійному самовизначенні та становленні конкретної особистості.

Методи індивідуального консультування: бесіда, інтерв'ю, діагностика, психобіографія та ін.

Мета: Оптимізація профорієнтаційної самодіяльності учня на основі активізації особистісних аспектів професійного самовизначення (самопізнання, самооцінка та потреба у самовдосконаленні)

1. Попередній етап. Ще до зустрічі з старшокласником визначити можливу проблему і намітити шлях її рішення.

2. Загальна оцінка ситуації консультування за наступними складовими:

- особливості даного учня (в чому він сам бачить проблему);
- умови консультування (наскільки вони дозволяють вирішити проблему учня);
- самооцінка профконсультанта (наскільки він готовий допомогти даному учню).

3. Уточнення профконсультаційної гіпотези, яка включає загальну уяву про проблему клієнта і можливі шляхи і засоби вирішення цієї проблеми.

4. Спільне з учнем уточнення проблеми і цілей подальшої роботи.

5. Загальне рішення виділеної проблеми

Додаток В (продовження)

6. Завершальний етап. Підведення підсумків, прийняття конкретного рішення, надання рекомендацій учню.

План проведення професійної консультації

Спілкування зі старшокласником здійснюється в умовах особливого гуманістичного виховного діалогу, під яким розуміється пріоритетні, дружні, не пригнічуючи стосунки, які в першу чергу демонструє консультант, і тим самим спонукає старшокласника до аналогічних відповідей. Однак, незважаючи на згадані стосунки, консультант завжди виконує у цій взаємодії роль ведучого, з метою спрямованого впливу на учня.

1. Етап. Визначення та уточнення профорієнтаційного запиту старшокласника.

На цьому етапі консультант з'ясовує чи усвідомлює старшокласник свої бажання та свої індивідуальні особливості, які дозволять ці бажання реалізувати. Особлива увага приділяється вивченню емоційних переживань учня. Зазначимо, що як негативні, так і позитивні переживання можуть бути причетні до перетворювальної функції. Однак, негативні переживання набувають виховного сенсу, коли вони не є реакцією на якесь зовнішнє неблагополуччя, а пов'язуються з самою особистістю, переносяться нею на саму себе. Найбільш продуктивною в цьому плані є емоція обурення на своє особистісне Я, точніше на свою слабкість. Педагог має підтримати цей стан самообурення.

2. Етап. Основна частина.

Для того щоб спрямувати своє Я учня до самого себе необхідно спрямувати увагу старшокласника на самого себе. Цей процес відбувається через актуалізацію досвіду старшокласника з вирішення подібних задач.

Для активізації рефлексії відбувається привертання уваги консультантом, до того нового, яке відсутнє в досвіді чи способах рефлексивного розмірковування і поведінки у старшокласника. Важливою на цьому етапі є підтримка, вербалізована віра у старшокласника: “Ти будеш майстром великого духовного діяння!”.

Додаток В (продовження)

Через власний досвід учень вичленовує те Я, що тотожне ряду цінностей, і те Я, яке є соціально несхвальним. Після такої внутрішньої діяльності учень має висловити прагнення бути собою лише у формі позитивної Я. Далі учень долучає до свого наявного добродійного Я бажану цінність. Здійснивши процедуру доручення старшокласник має встановити відмінність Між наявним Я і Я збагаченим цінністю, яка ним привласнюється.

3. Етап. Заклучний.

Старшокласник за допомогою консультанта встановлює ті можливості, які відтепер відкриваються. Важливо, щоб він не сприймав нові зміни, як тимчасові, а як ті від яких починається новий відлік його нового особистісного функціонування. Обговорюються можливості вправлення учня у бажаній цінності.

ПРИКЛАД ЗАСТОСУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ МЕТОДІВ У ДИСКУСІЇ на тему: “Хто такий справжній професіонал”?

Мета: Усвідомлення старшокласниками характеристик професіонала. Осмислення власних індивідуальних характеристик. Стимулювання позитивної спрямованості вихованця (Я — доброцентроване), зменшення егоїзму учня (Я — егоцентроване);

Хід дискусії:

1. Прийняття правил дискусії

- кожен має право на власну думку;
- говорити чітко, по суті;
- не перебивати, вислуховувати до кінця;
- поважати думку іншого, не критикувати;
- можна узагальнити думку іншого, але висловити свою.

Учитель. Нещодавно ви ознайомилися з поняттям “професіонал”. Від сучасної молоді часто можна почути, що професія — це не головне, головне вдало влаштуватися. Давайте поговоримо на цю тему.

Учитель пропонує дати відповіді на наступні питання:

Додаток В (продовження)

1. Чи зустрічали ви справжнього професіонала?
2. До якої професії належала ця людина?
3. Які особливості відрізняють професіонала від інших представників тієї ж професії
4. Які були Ваші враження від зустрічі з професіоналом?
5. Яким характеристиками був наділений професіонал?

Учитель вислуховує відповіді учнів і підсумовує, що справжнього професіонала можна зустріти в будь-якій професії. Зустріч з професіоналом завжди викликає позитивні емоції. Професіонала відрізняє від інших те, що ці люди закохані в свою професійну діяльність і виконують її набагато якісніше ніж інші, представники цієї ж професії.

Основними характеристиками професіонала є: самовимогливість, працелюбність, дисциплінованість, відповідальність, самостійність, наполегливість, прагнення вчитися, потреба у самовдосконаленні, доброзичливість, оптимізм, віра в себе, гуманізм, толерантність, гнучкість, бажання вчити інших, цілеспрямованість, організованість, висока якість діяльності, стабільність у діяльності тощо.

6. Що, на Вашу думку заважає людям бути професіоналами у професії?

Учитель підсумовує відповіді учнів: лень, споживацьке ставлення, пасування перед труднощами, не бажання вчитися, безвідповідальність, не повага до себе та інших, прагнення “бути як всі”, малоцінність професії для людини тощо.

7. Чи хотіли б Ви бути професіоналом?
7. Які характеристики професіонала Ви маєте?

Учитель підсумовує відповіді учнів, в яких зазначається що переважна більшість людей хотіла б бути професіоналами. Пропонує старшокласникам для виявлення характеристик професіонала проранжувати зазначені вище характеристики у себе за рівнем їх виявленості. Ранжування здійснюється за 5

Додаток В (продовження)

бальною шкалою, де 0 – відсутність ознаки, 1 – ознака виражена слабо, 2 – ознака проявляється ситуативно, 3 – ознака виявляється тільки в певних видах діяльності, 4 – ознака виражена, 5 – ознака виражена дуже добре.

Після здійсненого ранжування, вчитель звертається до учнів і наголошує, що зараз вони створили власний профіль професіонала. Він може подобатися учню або не подобатися, головне зрозуміти, що кожна людина може досягнути всього чого захоче у професії, але для цього треба знати якою вона є та якою хоче стати. Для цього собі треба сказати “Мені потрібно! Я зможу!”

8. Про яку характеристику професіонала ми ще не згадали?

Учитель. Відповідь на це питання Ви дасте після того, як прослухаєте притчу.

Притча про будівельника

Жив один виконроб. І все своє життя він займався улюбленою справою – будував будинки. Але, час минав, він постарів і одного разу вирішив завершити свою кар'єру і піти на пенсію.

– Я хочу звільнитися і піти на пенсію, – сказав він господареві. – Буду вдома з дружиною онуків няньчити.

Роботодавцю було шкода розлучатися з таким фахівцем, і він став просити його:

– А давай зробимо так – ти побудуєш останній будинок і ми всім колективом проводимо тебе на заслужений відпочинок і вручимо тобі ще й хорошу премію!

Будівельник трохи подумав і погодився. За договором йому треба було побудувати будинок для невеликої родини. Почалися трудові будні: узгодження, пошуки будматеріалів, перевірки і так далі.

Будівельник поспішав, оскільки вже бачив себе на заслуженому відпочинку. Він щось не доробляв, щось спрощував, купуючи дешеві матеріали, тому що їх можна було швидше доставити. Внутрішньо він розумів, що робить зараз не найкращу свою роботу. Але, відразу ж виправдовувався тим, що це закінчення його кар'єри. Після закінчення будівництва, він викликав свого роботодавця, який оглянувши роботу, сказав:

– Вітаю, тепер це твій будинок! Візьми ці ключі і вселяйся зі своєю сім'єю. Уже всі документи оформлені. Це тобі наш подарунок від фірми і всього колективу за твою довголітню роботу.

Що в цей момент відчув виконроб, було відомо тільки одному йому! Червоний від сорому він стояв перед усіма, а все радісно аплодували і вітали його з новосіллям. І все думали, що він почервонів від скромності, але він почервонів від

Додаток В (продовження)

сорому. Він раптом зрозумів, що все огріхи, недоліки і помилки тепер стали його особистими проблемами, а всі думали, що він був збентежений таким дорогим подарунком. Тепер він змушений був жити в цьому будинку, який сам же і побудував з рук геть погано ...

Учитель вислуховує відповіді учнів і робить підсумок, що професіонал – це знак якості. Професіонал ніколи не дозволить собі зробити одну роботу краще, а іншу гірше.

Підсумок. В сучасних ринкових умовах при виборі професії у людини часто виникає проблема яку професію обрати: ту, що приносить задоволення, але мало оплачувану, або високооплачувану, але не цікаву. Вибір, як правило робиться на користь матеріального статку. Але у першому і другому випадках людина все одно буде відчувати незадоволеність. Вихід з такої ситуації є: стати справжнім професіоналом. Професіонал – завжди користується попитом на ринку праці, а це означає, що у нього завжди буде більше вигідних пропозицій по працевлаштуванню, ніж у звичайного пересічного робітника.

Варіативний модуль **“Крок до професіоналізму” (35 години)**
до програми курсу “Побудова кар’єри”

Додаток Д. 1

Пояснювальна записка

У наші дні, коли незмірно зросло значення людського компонента в побудові майбутнього суспільства, коли потрібна максимальна людська відповідальність і зусилля, коли різко збільшується психологічне і фізичне навантаження на людину у всіх сферах професійної діяльності, а традиційні уявлення про професіоналізм доповнюються новими особистісними характеристиками професіонала, підготовка до праці має стати одним із головних завдань шкільного навчання і виховання. Але, людина виступає суб’єктом власної профорієнтаційної і професійної діяльності лише в тому випадку, коли вона планує її, передбачає результати, контролює, а також несе відповідальність за неї та за власний ефективно використаний потенціал. Зважаючи на це, зміст та педагогічні засоби шкільної професійної орієнтації мають забезпечити необхідні умови для розроблення учнями власної програми професійного самовиховання. Особливо актуальним це завдання постає для старшокласників, адже саме в цей період відбувається процес професійного самовизначення юнаків, в якому закладаються основи професійного життя особистості. Одним із завдань процесу професійного самовизначення є усвідомлення власного потенціалу і реалізація його в майбутньому. Саме тому, виникає необхідність доповнення традиційних форм та перегляд і осучаснення змісту професійної орієнтації старшокласників. Варіативний модуль “Крок до професіоналізму” складається з програми і курсу, який спрямований на формування механізмів саморозвитку в контексті особистісно-орієнтованого підходу, що передбачає включення школярів в різні види профорієнтаційної пізнавально-перетворювальної діяльності навчально-виховного процесу. Виходячи з цього основною метою модулю є: самовдосконалення до вимог обраної професії шляхом формування самовимогливості учня до себе, як суб’єкта майбутньої професійної діяльності.

Додаток Д. 1 (продовження)

Мета реалізується у процесі здійснення комплексу таких навчальних і виховних завдань:

- усвідомлення учнями себе, як суб'єктів власного професійного становлення;
- активізація процесів самопізнання, самооцінки та саморозвитку;
- формування системи знань про зміст та структуру світу професій, та їх вимоги;
- актуалізація потреби у самовдосконаленні відповідно до вимог майбутньої професії.

Особливістю модулю є знайомство старшокласників не лише зі світом професій, а й з конкретними видами професійної діяльності: управлінська, виконавська, підприємницька. Такий розподіл дає можливість учню узгодити власні індивідуальні можливості з диференційованими вимогами професійної діяльності в межах обраної професії та активізувати власне професійне самовизначення та кар'єрне становлення, навіть в період навчальної діяльності.

В процесі вивчення курсу модулю учень оволодіває навичками самоаналізу, самооцінки, а також самостійного, відповідального та самокритичного ставлення до себе. Самовдосконалення до вимог обраної професії відбувається шляхом формування самовимогливості учня до себе, як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Зміст “Кроку до професіоналізму” спрямований на формування ґрунтовних і широких профорієнтаційних знань, системні уявлення про певні сфери професійної діяльності, активізацію і задоволення профорієнтаційних потреб особистості, активізацію інтересу до власного професійного становлення, а також отримання досвіду професійної діяльності в межах певної професії. Сам характер управлінської, підприємницької та виконавської сфери діяльності вимагає постійного самовдосконалення і саморозвитку. Виходячи з того, що управлінська,

виконавська і підприємницька діяльність в межах конкретної професії відрізняються за метою діяльності, функціональними обов'язками, вимогами до

Додаток Д. 1 (продовження)

фахівця тощо, теоретичний матеріал курсу містить конкретну інформацію щодо їх сутності, переваг та недоліків, специфіки виконання обов'язків та взаємодії з іншими членами колективу. Це дає можливість учню зосередити увагу не лише на професійному самовизначенні, а й окреслити можливості для подальшого професійного зростання (вертикально та горизонтального), в межах обраної професійної діяльності. Адже процес професійного самовизначення не закінчується вибором професії, а спрямований в першу чергу на активізацію професійного саморозвитку особистості впродовж всього її життя.

“Крок до професіоналізму” побудований таким чином, що за рахунок впливу на інтелектуальну, емоційну сферу учня, відбувається розширення і поглиблення знань, формування ставлення до відповідних видів діяльності (виконавська, підприємська, управлінська), виявлення особливостей впливу психофізіологічних, індивідуальних та соціально-психологічних чинників на ефективність професійної діяльності в управлінській, підприємницькій та виконавській сфері професійної діяльності.

Модуль “Крок до професіоналізму” базується на принципах доступності, системності, науковості, послідовності, врахуванні вікових і індивідуальних особливостей учнів. У процесі реалізації змісту використовуються різноманітні форми профорієнтаційної діяльності. Домінуючою формою реалізації навчально-виховного процесу у загальноосвітньому навчальному закладі є урок. Крім профорієнтаційного уроку можуть також використовуватись лекції, конференції, зустрічі, диспути, екскурсії тощо. Обов'язковою умовою реалізації змісту є проведення практичних і самостійних робіт, які включені до програми з метою більш ґрунтовного усвідомлення теоретичного матеріалу, розвитку позитивного ставлення до себе, як суб'єкта профорієнтаційної діяльності. Практичні роботи мають різні форми представлення і носять переважно інтерактивний характер (гра, дискусія, вправи), самостійні роботи спрямовані на рефлексію учнем окремих елементів професійного самовизначення, власних індивідуальних особливостей.

Додаток Д. 1 (продовження)

Модуль “Крок до професіоналізму” розрахований на 35 годин навчального часу і складається з двох розділів, що присвячені особливостям професійної діяльності людини та розкриттю специфіки взаємодії людини і професії виходячи з індивідуальних особливостей та вимог професії. Кожний з розділів дозволяє отримувати учням чіткі уявлення про потреби сучасного ринку праці в фахівцях різного профілю, усвідомити вимоги професій до індивідуально-психологічних особливостей майбутнього фахівця у різних сферах діяльності, розкрити засоби та умови оволодіння професією, з'ясувати наскільки важливо для досконалого опанування професією мати стійкі професійні інтереси, здібності, якості, які визначатимуть успішність діяльності в майбутньому. Тобто модуль має сприяти усвідомленню не лише образу професії, власних можливостей, інтересів, здібностей, а і перспективи побудови кар'єри в певних видах професійної діяльності, що дозволило б підвищити активність учнів у власному професійному становленні.

Обов'язковою умовою реалізації модулю “Крок до професіоналізму” є активізація профорієнтаційної діяльності учня, формування у нього прагнення до саморозвитку. Реалізація змісту передбачає залучення учнів до самостійної діяльності у напрямку зрівноваження вимог майбутньої професійної діяльності, індивідуальних властивостей учнів та вимог ринку праці, шляхом формування самовимогливості, як необхідної характеристики розвитку професіонала в сучасних умовах.

За підсумками вивчення модулю “Крок до професіоналізму” старшокласники повинні отримати уявлення про себе, як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, шляхом активізації процесів самопізнання, самооцінки та саморозвитку, усвідомити особливості майбутньої професійної діяльності та скласти програму професійного самовиховання, відповідно до вимог майбутньої професії.

Додаток Д. 1 (продовження)

Орієнтовна сітка розподілу навчальних годин

№ п/п	Зміст	Кількість годин	Кількість робіт	
			практ.	самоств.
1.	Вступ. Потреба людини у професійній діяльності.	2	0,5	0,5
2.	Світ професій.	2	0,5	0,5
3.	Управлінська сфера професійної діяльності.	2	0,5	0,5
4.	Підприємницька сфера професійної діяльності.	2	0,5	0,5
5.	Виконавська сфера професійної діяльності.	2	0,5	0,5
6.	Професійна деформація.	2	0,5	0,5
7.	Сучасне професійне середовище.	1	0,25	0,25
8.	Професійний ідеал, як стимул до самовдосконалення.	1	0,25	0,25
9.	Позитивне ставлення до себе та до інших.	1	0,25	0,25
10.	Вплив самооцінки на професійне становлення людини.	1	0,25	0,25
11.	Врахування індивідуальних особливостей темпераменту, характеру та здібностей в професійній сфері.	2	0,5	0,5
12.	Емоційна сфера і професійна діяльність.	1	0,25	0,25
13.	Вольова сфера людини і професійна діяльність.	2	0,5	0,5
14.	Вимоги професії до пізнавальної сфери людини.	2	0,5	0,5
15.	Спілкування і професійна діяльність.	2	0,5	0,5
16.	Міжособистісні стосунки в трудовому колективі.	1	0,25	0,25
17.	Планування та побудова професійної кар'єри.	2	0,5	0,5
18.	Зовнішні та внутрішні перепони на шляху побудови кар'єри.	2	0,5	0,5
19.	Професійна мета.	1	0,25	0,25
20.	Потреба особистості у самовихованні.	2	0,5	0,5
21.	Підсумкове заняття.	2	0,5	-
	Загалом	35 годин		

Додаток Д. 1 (продовження)

Навчальний матеріал

№ з/п	Кількість годин	Зміст	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки
Розділ 1. Професійна діяльність людини			
1.	2.	<p>Мета і завдання курсу “Крок до професіоналізму”. Потреба людини у професійній діяльності. Професійна самореалізація та прагнення до самовдосконалення. Знаходження особистого сенсу в професійній діяльності. Професіоналізм.</p> <p><i>Практична робота:</i> “Дискусія на тему: Хто такий справжній професіонал”?</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Учень аналізує особливості професійної самореалізації на прикладах біографії відомих українських діячів науки, культури, спорту, тощо.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - пояснює значення професійної діяльності для людини; - називає прийоми професійного самовдосконалення; - характеризує особливості людей які досягли професійної самореалізації;
2.	2	<p>Світ професій. Розподіл професійної діяльності на управлінську, підприємницьку, та виконавську. Рівень відповідальності, самостійності та самоконтролю в зазначених видах діяльності. Переваги та недоліки кожної діяльності.</p> <p><i>Практична робота:</i> Складання блок-схеми “Види професійної діяльності та їх особливості”.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Самоаналіз рівня відповідальності, самостійності та самоконтролю в навчальній діяльності учня.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - володіє знаннями щодо видів професійної діяльності; - називає особливості кожної з зазначених сфер; - характеризує умови самореалізації в кожному виді професійної діяльності;
3.	2	<p>Управлінська сфера професійної діяльності. Детальний огляд професій. Вимоги до особистості управлінця, професійно важливі якості та імідж в управлінській діяльності. Умови самореалізації в даній сфері.</p> <p><i>Практична робота:</i> Ділова гра з елементами управлінської діяльності.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Визначення особистих характеристик важливих для управлінської сфери професійної діяльності.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - називає професії управлінської сфери діяльності; - виділяє вимоги до особистості з боку означених професій; - характеризує умови самореалізації в означеній сфері;

Додаток Д. 1 (продовження)

4.	2	<p>Підприємницька сфера професійної діяльності. Детальний огляд професій. Вимоги до особистості підприємця, професійно важливі якості та імідж в підприємницькій діяльності. Умови самореалізації в даній сфері.</p> <p><i>Практична робота:</i> Ділова гра з елементами підприємницької діяльності.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Визначення особистих характеристик важливих для підприємницької сфери професійної діяльності.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - називає професії підприємницької сфери діяльності; - виділяє вимоги до особистості з боку означених професій; - характеризує умови самореалізації в означеній сфері;
5.	2	<p>Виконавська сфера професійної діяльності. Детальний огляд професій. Вимоги до особистості виконавця, професійно важливі якості та імідж виконавця. Умови самореалізації в даній сфері.</p> <p><i>Практична робота:</i> Ділова гра з елементами виконавської діяльності.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Визначення особистих характеристик важливих для виконавської сфери професійної діяльності.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - називає професії виконавської сфери діяльності; - виділяє вимоги до особистості з боку означених професій; - характеризує умови самореалізації в означеній сфері;
6.	2	<p>Професійна деформація (емоційне вигорання, професійний стрес). Негативний вплив професії на особистість та стан здоров'я при виконанні управлінської, підприємницької та виконавської діяльності. Оптимізація власної професійної діяльності. Організованість та дисциплінованість у роботі.</p> <p><i>Практична робота:</i> Заповнити таблицю "Ризики професійної діяльності та шляхи їх подолання".</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Проаналізувати можливості оптимізації власної діяльності.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - називає зовнішні та внутрішні причини професійної деформації; - окреслює шляхи запобігання негативним впливам з боку професії; - характеризує шляхи оптимізації професійної діяльності; - володіє навичками організованості та дисциплінованості

Додаток Д. 1 (продовження)

7.	1	<p>Сучасне професійне середовище у сфері управління, підприємництва, виконавства. Ринок праці. Вибір та зміна професії. Якості необхідні сучасному працівнику (мобільність, конкурентоспроможність, самовимогливість) для успішної професійної діяльності.</p> <p><i>Практична робота:</i> Дискусія на тему “Переваги та недоліки ринкового професійного середовища”.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Заповнити таблицю Формула вибору професії “хочу”, “можу”, “маю”, “потрібно”.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - називає особливості ринку праці; - характеризує сучасне професійне середовище; - пояснює сутність якостей необхідних для успішної діяльності;
Розділ 2. Я і моя майбутня професійна діяльність			
8.	1	<p>Професійний ідеал в управлінській, підприємницькій та виконавській діяльності, як стимул до самовдосконалення. Зв’язок “Я-реальне”, “Я-ідеальне”, “Я-професійне”.</p> <p><i>Практична робота:</i> Заповнити схему “Я-реальне”, “Я-ідеальне”, “Я-професійне”.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> твір на тему “Мій професійний ідеал”.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - пояснює значення ідеалу для професійного становлення людини; - виділяє складові професійного ідеалу; - пояснює зв’язок «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-професійне»;
9.	1	<p>Позитивне ставлення до себе та до інших. Навички самопізнання та самопорівняння.</p> <p><i>Практична робота:</i> Вправа “Який Я”? Самопрезентація.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Заповнити таблицю “Я вчора-Я сьогодні”.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - пояснює важливість позитивного ставлення до себе та до інших; - характеризує важливість самопізнання для професійної діяльності людини; - володіє навичками самопізнання та самопорівняння;

Додаток Д. 1 (продовження)

10.	1	<p>Вплив самооцінки на професійне становлення людини. Перфекціонізм. Рівень домагань в професійній сфері.</p> <p><i>Практична робота:</i> Опитувальник самовідношення В.Століна.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Записати у щоденнику приклади впевненої і невпевненої поведінки людини.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - характеризує особливості самооцінки особистості і рівня домагань; - пояснює зв'язок самооцінки і професійного становлення; - володіє навичками визначення та корекції самооцінки;
11.	2	<p>Врахування індивідуальних особливостей темпераменту, характеру та здібностей в управлінській, виконавській та підприємницькій професійній сфері. Значення відповідальності в професійній діяльності. Можливості самовиховання характеру.</p> <p><i>Практична робота:</i> Розписати особливості здібностей, характеру та темпераменту представників обраної професійної сфери.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Написати роздум на тему “Мій характер, його сильні та слабкі сторони”.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - розуміє важливість врахування особливостей темпераменту, характеру та здібностей при виборі професій; - пояснює важливість відповідальності в професійній діяльності; - вміє визначати особливості власного темпераменту та характеру;
12.	1	<p>Емоційна сфера і професійна діяльність управлінця, підприємця та виконавця. Інтерес і позитивне ставлення у професії. Навички самоконтролю, вміння володіти емоціями.</p> <p><i>Практична робота:</i> Дискусія на тему: “Чи легко керувати власними емоціями”?</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Відслідковувати на протязі тижня свій настрій. Проаналізувати, що конкретно на нього впливає, і як можна змінити негативні емоції на позитивні.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - пояснює вплив емоцій на професійну діяльність; - розуміє важливість інтересу і позитивного ставлення у професії; - володіє навичками самоаналізу і самоконтролю емоційного стану;

Додаток Д. 1 (продовження)

13.	2	<p>Вольова сфера людини в управлінській, підприємницькій та виконавській діяльності. Саморегуляція поведінки. Вольові риси особистості.</p> <p><i>Практична робота:</i> Визначення особливостей вольової сфери учня за допомогою тестових методик.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Ранжування вольових якостей за рівнем вияву у власній навчально-професійній діяльності учня.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - пояснює вплив вольової сфери на професійну діяльність людини; - класифікує вольові риси особистості; - володіє навичками саморегуляції поведінки;
14.	2	<p>Вимоги професії до пізнавальної сфери людини в управлінській, підприємницькій та виконавській діяльності. Потреба людини у постійному розвитку мислення, уваги, пам'яті, тощо.</p> <p><i>Практична робота:</i> Визначення особливостей пізнавальної сфери учня за допомогою тестових методик.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Виконання вправ на тренування пізнавальних процесів.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - характеризує вплив пізнавальної сфери на професійну діяльність людини; - пояснює потребу людини в розвитку пізнавальної сфери; - володіє навичками визначення особливостей власної пізнавальної сфери;
15.	2	<p>Спілкування і професійна діяльність в управлінській підприємницькій та виконавській діяльності. Типи і стилі спілкування. Вербальне і невербальне спілкування. Навички ефективного слухання.</p> <p><i>Практична робота:</i> Вправи на вміння слухати партнера.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Проаналізувати особливості власного спілкування (з дорослими, однолітками, друзями). Виявити проблемні ділянки.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - характеризує особливості спілкування в професійній діяльності; - пояснює вплив жестів, пози та міміки на процес спілкування; - володіє навичками ефективного слухання;
16.	1	<p>Міжособистісні стосунки в трудовому колективі. Лідерство. Партнерство та конфронтація. Вміння підпорядковуватись вимогам інших та висувати вимоги до себе.</p> <p><i>Практична робота:</i> Відпрацювання навичок групової взаємодії. Вправи на згуртованість колективу.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Написати роздум на тему: "Моя роль у групі, що б мені хотілося змінити"?</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - пояснює вплив міжособистісних стосунків на роботу колективу; - називає особливості партнерських взаємостосунків; - володіє навичками вміння працювати в команді

Додаток Д. 1 (продовження)

17.	2	<p>Планування та побудова професійної кар'єри в різних сферах професійної діяльності. Головний та резервний план. Морально-етичні засади побудови кар'єри.</p> <p><i>Практична робота:</i> Ігрова вправа “Епітафія”.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Побудувати у щоденнику головний та резервний професійний план.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - називає особливості побудови кар'єри в різних сферах професійної діяльності; - пояснює важливість дотримання морально-етичних засад при побудові кар'єри; - вміє планувати власну професійну кар'єру;
18.	2	<p>Зовнішні та внутрішні перепони на шляху побудови кар'єри. Позашкільна діяльність учня – як можливість випробувати себе у різних видах професійної діяльності. Соціальні ролі людини.</p> <p><i>Практична робота:</i> Ділова гра.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Розподілити у щоденнику можливі перепони на шляху до власної кар'єри на зовнішні та внутрішні.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - класифікує зовнішні та внутрішні перепони на шляху до кар'єри; - характеризує можливості позашкільної діяльності у пробі власних сил; - вміє визначати можливі перепони на власному професійному шляху;
19.	1	<p>Професійна мета. Вміння ставити перед собою завдання і домагатися їх ретельного виконання. Якості необхідні для досягнення професійної мети.</p> <p><i>Практична робота:</i> Розробка плану у навчальній діяльності учнів.</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Аналіз результативності планувальної діяльності. Уточнення і корекція плану в разі необхідності.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - учень пояснює значення професійної мети; - називає якості необхідні для досягнення мети; - володіє навичками цілеспрямованої організації діяльності;

Додаток Д. 1 (продовження)

20.	2	<p>Потреба особистості у самовихованні. Навички та прийоми самовиховання. Можливості людини у сучасному світі.</p> <p><i>Практична робота:</i> Дискусія на тему: “Чи є людина суб’єктом власного життя у сучасному світі”?</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Проаналізувати власні навички самовиховання.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - пояснює сенс самовиховання в житті людини; - називає навички та прийоми самовиховання; - володіє навичками самовиховання
21.	2	<p>Підведення підсумків. Уточнення та перевірка отриманих знань. Узагальнення даних про навчальні та особистісні досягнення учня. Обговорення самостійної роботи учнів. <i>Практична робота.</i> Індивідуальні консультації.</p>	<p><i>Учень:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - пояснює значущість власних індивідуально-психологічних особливостей для майбутньої професійної діяльності; - володіє навичками побудови кар’єри; - виділяє навчальні та особистісні досягнення, які дозволять реалізувати індивідуальну кар’єру;

Додаток Д. 1 (продовження)

Орієнтовні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів

Рівень	Бал	Критерії оцінювання
Початковий	1	Не бере участь в обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу. Відповіді на запитання поверхневі або ж відсутні. Результати практичних і самостійних робіт відсутні. Ставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення не сформоване.
	2	Не виявляє активності в обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу. У змозі відповісти лише на загальні питання. Відтворює лише окремі аспекти навчального матеріалу. Фрагментарно виконує самостійні і практичні роботи. Ставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення не сформоване.
	3	Лише інколи виявляє активність в обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу. Дає ґрунтовні відповіді тільки на окремі запитання, у яких не прагне до самостійного міркування. Частково виконує самостійні і практичні роботи. Ставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення практично не сформоване.
Середній	4	Виявляє активність в обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу. Дає ґрунтовні відповіді тільки в межах визначеного програмою навчального матеріалу. Практичні і самостійні роботи виконує частково. Ставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення практично не сформоване.
	5	Виявляє активність і самостійність в обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу. Встановлює логічні зв'язки у змісті навчального матеріалу. Усвідомлює важливість проблеми професійного самовизначення. Бере активну участь у виконанні самостійних і практичних робіт, але потребує сторонньої допомоги при їх виконанні. Ставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення сформоване частково.
	6	Виявляє активність і самостійність в обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу. Встановлює логічні зв'язки у змісті навчального матеріалу. Усвідомлює важливість проблеми професійного самовизначення у професійному становленні особистості. Бере активну участь у виконанні практичних і самостійних робіт. Прагне розширити уявлення про складові професійного самовизначення. Ставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення сформоване частково.
Достатній	7	Виявляє активність і самостійність у обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу. Здатний до його критичного аналізу. Усвідомлює значущість професійного самовизначення. Активно оволодіває навчальним змістом. Систематично виконує практичні і самостійні роботи. Ставлення до себе як до суб'єкта професійного самовизначення практично сформоване, але відсутня потреба в самовдосконаленні й розвитку особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності.
	8	Виявляє активність, самостійність і творчість в обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу. Має постійний інтерес до проблеми вивчення, здатний критично аналізувати й оцінювати програмовий матеріал. Систематично виконує практичні і самостійні

		роботи, використовуючи інформацію не лише у межах програмованого матеріалу. Ставлення до себе як до суб'єкта професійного самовизначення сформоване, але практично відсутня потреба в самовдосконаленні й розвитку особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності.
	9	Активний в обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу. Виявляє постійний інтерес до проблеми вивчення, здатний до її критичного аналізу та прийняття обґрунтованих рішень. Систематично виконує практичні і самостійні роботи, використовуючи інформацію не лише у межах програмованого матеріалу. Ставлення до себе як до суб'єкта професійного самовизначення сформоване, потреба в самовдосконаленні й розвитку особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, сформована частково.
Високий	10	Активний в обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу та вирішенні практичних і самостійних завдань. Результати навчальної діяльності, самостійних та практичних робіт активно використовує з метою самовдосконалення й розвитку особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Але потребує певної систематизації і допомоги у створенні програми самовиховання.
	11	Активний в обговоренні теоретичного змісту навчального матеріалу та вирішенні практичних і самостійних завдань. Результати навчальної діяльності, самостійних та практичних робіт активно використовує з метою самовдосконалення й розвитку особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Програма самовиховання практично сформована.
	12	Має ґрунтовні знання щодо соціально-професійних стандартів майбутньої професії та знає вимоги до індивідуальних особливостей фахівця, які є спонукою до саморозвитку і втілюються у мотиви самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії та готовність до свідомої самозміни, що реалізується в намірах. У учнів цієї групи сформована програма професійного самовиховання та вони мають чітко визначені кроки власного професійного становлення.

Перелік рекомендованої літератури

1. Ахтариева Л. Г. Развитие предпринимательских способностей у старшеклассников: Учеб. пособ / Л. Г. Ахтариева. – Уфа: Уфимский технологический и-т сервиса, 2001. – 167 с.
2. Балл Г. Психолого-педагогичні засади професійної орієнтації школярів / Г. Балл // Професійна діагностика; [упоряд. Т. Гончаренко]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 4-19
3. Бех І.Д. Особистість в духовному розвитку: Навчальний посібник / І.Д. Бех – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
4. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / [А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Авансов и др.]. – СПб.: Изд-во “Речь”, 2003. – 440 с.
5. Климов Е. А. Как выбрать профессию. – М.: Просвещение, 1984. – 179 с.

Додаток Д. 1 (продовження)

6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
7. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием /А.И. Кочетов. – [3-е изд.]. – Минск: «Вашэйшая школа», 1991. – 287 с.
8. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / [под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной]. – М.: Филология, 1997. – 80 с.
9. Людина і світ професій: програма [для 8 – 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів] / [І. Д. Бех (наук. консульт), О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, О. Л. Морін та ін.]. – К.: Мегапринт, 2008. – 36 с.
10. Мартинець Л. Формвання ділових якостей старшокласників: від теорії до практики: Методичні рекомендації / Л. Мартинець. – Донецьк: Кацтан, 2010. – 124 с.
11. Мельник О. В. Основи вибору професій: [експериментальна програма та збірник практичних завдань] / О. В. Мельник, В. П. Романчук. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. – 98 с.
12. Мельник О. В. Профорієнтаційна робота зі школярами в умовах профільного навчання: науково-методичний посібник [для вчителів] / [О. В. Мельник. І. Л. Уличний; за ред. О. В. Мельника]. – К.: Мегапринт, 2008. – 160 с.
13. Мельник О. В. Зміст, форми та методи профконсультаційної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання: науково-методичний посібник [для вчителів] / О. В. Мельник. – К.: Мегапринт, 2008. – 72 с. (3.0)
14. Папуча М. В. Психологія ранньої юності: навчальний посібник / М. В. Папуча. – Ніжин: НДПУ, 2001.– 137 с.
15. Педагогічна енциклопедія [автор упорядник О. М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
16. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді: монографія / [за ред. М. П. Тиценка]. – Бердянськ: Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 268 с.
17. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): навч.-метод. посібник / [за ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.
18. Побірченко Н. А. Людина і праця: навч. посіб. [для 10-го класів] / [Н. А. Побірченко, О. П. Сергеєнкова, І. В. Підтілок]. – К.: Наш час, 2006. – 180 с.
19. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів “Побудова кар’єри” [для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів] (70 годин) / [І. Д. Бех (науковий консультант), О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, І. І. Ткачук, О. В. Скалько, С. М. Дятленко, М. Л. Шабдінов] // Трудова підготовка в закладах освіти. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – №3 (55). С. 43–56.
20. Пряжников Н. С. Игры и методики для профессионального

Додаток Д. 1 (продовження)

самоопределения старшеклассников / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Первое сентября, 2004. – 223 с.

21. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: из-во ИПП, Воронеж: НПО "МОДЕК", 1996. – 256 с.

22. Побудова кар'єри: навчально-методичний посібник / [О. В. Мельник, О. Л. Морін, Л. А. Гуцан, та ін.; за ред. О. В. Мельника]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 172 с.

23. Побудова кар'єри: програма [для 10 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів] / [І. Д. Бех (наук. консульт), О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, О. Л. Морін та ін.]. – К.: Мегапринт, 2008. – 34 с.

24. Профконсультационная работа со старшеклассниками: пособие / [под ред. Б. А. Федоришина]. – К.: Рад. школа, 1980. – 160 с.

25. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшекласників: монографія / [за ред. Г. О. Балла]. – К., 1998. – 160 с.

26. Рибалка В. В. Психологія праці особистості: Навчально-методичний посібник / В. В. Рибалка. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. – 60 с.

27. Синявський В. В. Психологічні основи профорієнтаційної професіографії: навчальний посібник / В. В. Синявський. – К.: ІПК ДСЗУ, 2010. – 89с.

28. Система профинформационной работы со старшеклассниками / Б. А. Федоришин, С. Е. Карпиловская, Р. И. Миттельман, и др. [под. ред. Б. А. Федоришина]. – К.: Радянська школа, 1988. – 176 с.

29. Чабан Н. І. Формування морально-вольових якостей ділової людини у старшекласників: монографія / Н. І. Чабан. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2004. – 100 с.

Змістова характеристика тем варіативного модулю “Крок до професіоналізму”

Перша тема модулю “Крок до професіоналізму” зосереджує увагу учнів на таких актуальних моментах професійного становлення людини, як: потреба у професійній діяльності, професійна самореалізація та прагнення до самовдосконалення, знаходження особистого сенсу в професійній діяльності. У темі розкриваються ключові поняття профорієнтації, такі як: професіонал, професіогенез, професійна ідентичність, професійна майстерність. Акцентується увага, на тому що важлива не стільки діяльність сама по собі, скільки активність особистості, що виявляється у цій діяльності. Саме тому, професійне зростання не можливе без розвитку особистості, а ефективний розвиток відбувається лише в процесі активної, емоційно забарвленої діяльності в яку, людина вкладає всю душу, реалізує свої можливості, виражає себе як особистість. Така діяльність приносить задоволення, стає джерелом енергії і натхнення. Відомо, що найбільш повне розкриття здібностей людини можливо лише в суспільно значущій діяльності. Причому важливо, щоб здійснення цієї діяльності детермінувалось не тільки ззовні (суспільством), але і внутрішньою потребою самої особистості. Діяльність особистості в цьому випадку стає самодіяльністю, а реалізація її здібностей у даній діяльності здобуває характер самореалізації. Отже, кожна професія дає людині можливість максимально розкритися, проявити свій потенціал. У другій темі першого розділу розкриваються такі поняття, як професія, посада, спеціальність. Відбувається ознайомлення з різними видами діяльності, виходячи з того, що будь-яка професійна діяльність включає в себе цілі; потреби, мотиви, що спонукають до діяльності; предмет, видозміна якого важлива для досягнення мети, знання про цей предмет, способи і засоби досягнення мети, а також умови діяльності. Таким чином, в межах практично кожної професії можна виділити управлінську, підприємницьку та виконавську види професійної діяльності, які ставлять певні вимоги до особистості, та мають свою специфіку. Ці види діяльності відрізняються за метою діяльності, функціональними обов'язками, вимогами до фахівця. Саме тому, учню обираючи

Додаток Д. 2 (продовження)

певну професію, бажано чітко уявляти який вид діяльності найбільше відповідає власним індивідуальним особливостям і відповідно до цього планувати професійний шлях. Однак, беззаперечним є те, що успіх у будь якій сфері професійної діяльності пов'язаний з постійним самовдосконаленням в ній. Третя, четверта та пята теми присвячені детальному огляду специфіки управлінської, підприємницької та виконавської сфери діяльності. Кожна з тем містить перелік вимог до особистості, професійно важливі якості та імідж у відповідній діяльності, умови самореалізації в ній. В кожній з зазначених тем зосереджується увага на необхідності розвитку самостійності, відповідальності, та самоконтролю у різних видах професійної діяльності. Так в третій темі зазначається, що управління – це керування через філігранну роботу з людьми. Продуктом управлінської праці при цьому є рішення, а не товари та послуги, предметом – інформація. Зміст роботи керівника визначається функціональною роллю в управлінні виробничим колективом. Управлінці беруть участь у підготовці робіт, пов'язаних з плануванням, підготовкою та обслуговуванням виробництва, його координацією та управлінням, забезпеченням фінансовими ресурсами, управлінням соціальним розвитком колективу тощо. Характер діяльності керівника дуже різноманітний. Він виступає в ролі організатора, фахівця, адміністратора, громадського діяча та вихователя. Така різнобічна діяльність вимагає цілого комплексу специфічних людських властивостей, що визначають придатність до управлінської діяльності. В темі надається перелік обмежень в діяльності менеджера, а також робиться наголос на тому, що умовою успішної діяльності менеджера має бути бажання самовдосконалюватися, бо як тільки настає пауза у саморозвитку, відбувається руйнування уже сформованих управлінських умінь та навичок. У четвертій темі розкриваються особливості підприємницької діяльності. Особливістю підприємницької діяльності є те, що підприємець є одночасно і власником, і організатором, і керуючим. Людина може бути успішним підприємцем, якщо у неї є готовність працювати в умовах

Додаток Д. 2 (продовження)

нестабільності, коли отримання прибутку і його величина є невизначеними. Саме тому до найважливіших якостей підприємця відноситься: віра у свій успіх, схильність до ризику, самостійність, активність, відповідальність, ініціативність, цілеспрямованість. Прагнення займатися підприємницькою діяльністю, особливо у старшокласників часто обумовлено бажанням бути самостійним, вільним від вимог професій. Насправді – це кропітка праця, і в першу чергу над собою. Підприємницька діяльність потребує максимального розкриття власного потенціалу, адже професії підприємець не існує і людина, що вибирає підприємницьку діяльність, повинна розуміти, що вона обрала не професію, а життєвий шлях. П'ята тема розкриває особливості професійної діяльності виконавця. В темі зазначається, що сучасний виконавець має бути обізнаним не лише в провідній сфері діяльності, а й в багатьох суміжних сферах, що перетинаються з провідною діяльністю. Потрібно пам'ятати, що здійснення виконавських функцій передбачає підпорядкування та контроль у виконанні професійних обов'язків і в той же час фахівець має бути готовим до самостійної діяльності, прояву ініціативності, творчості, вміння відходити від заданого шаблону. Вимоги до особистості виконавця, професійно важливі якості та імідж виконавця розглядаються на прикладі офісних працівників, виходячи з того, що робота в офісі є доволі розповсюдженою в професійному середовищі. В шостій темі зазначається, що професія може сприяти не лише саморозвитку, розкриттю потенціалу людини, а й негативно впливати на життя людини, що пов'язано в першу чергу з незадоволеністю професійною діяльністю, негативним ставленням до неї, невідповідністю займаній посаді тощо. Цьому сприяють також ряд небезпечних міфів про те, що досягти професійного успіху можливо лише напруженою і виснажливою працею. Все це призводить до таких негативних наслідків, як професійна деформація, емоційне вигорання, зниження ефективності і продуктивності праці. У темі зазначається, що в повсякденній діяльності управлінців, підприємців, виконавців постійно присутні стрес чинники.

Додаток Д. 2 (продовження)

Виконання ряду простих порад психологів, лікарів сприяє оптимізації власної професійної діяльності. Досягнення психологічної рівноваги особистістю в системі “людина – професійне середовище” можливе завдяки виробленню у неї певних адаптаційних механізмів, одним з яких є формування індивідуального стилю діяльності, організованість та дисциплінованість. В темі №7 розкриваються особливості сучасного професійного середовища. Наголошується, що ринкова економіка ставить дуже чіткі вимоги до професійного середовища та професіонала, які пов’язані з активними динамічними змінами в промисловості, використанням найновіших технологій в сфері виробництва, застосуванням новітніх наукових досягнень, глобалізацією та інтеграцією економічної системи, конкуренцією між виробниками. Функціонування ринку праці ґрунтується на динамічному врівноваженні попиту та пропозиції робочої сили, підтримці їх якісних характеристик на рівні вимог виробництва. Тому наявність у людини високого рівня розвитку професійно важливих якостей та багатосторонніх трудових навичок та вмінь, збільшує її “вартість” на ринку праці, робить конкурентоспроможною і адаптативною до динамічних вимог ринкового середовища. Зазначається, що мобільність і конкурентоспроможність, самовимогливість вважають базовими характеристиками професіонала в умовах ринкової економіки. В восьмій темі розкривається поняття “ідеал”, “професійний ідеал” та особливості його формування. В темі обґрунтовується значення ідеалу у самовихованні особистості. Професійний ідеал асоціюється з професіоналізмом, кар’єрним зростанням, матеріальним статком, статусом. Процес формування ідеалів активно відбувається в юнацькому віці, органічно поєднуючись з процесом професійного становлення особистості. Чим тісніше взаємопов’язані навчання, позашкільна діяльність і професійна підготовка особистості, тим скоріше юнак має можливість наблизитись до власного ідеалу. Зазначається, що зараз не існує універсального ідеалу, саме тому кожна особистість має свідомо сформувати образ для наслідування. При цьому цей образ має бути чітким, не суперечливим, базуватися на вимогах професії до людини та власних

Додаток Д. 2 (продовження)

індивідуальних особливостях. В дев'ятій темі учні отримують інформацію про особливості самоставлення людини. Зокрема зазначається, що особливості самоставлення впливають на професійну діяльність людини. Адже людина відчуває задоволення не тому, що вона просто щось робить добре, а тому, що вона обрала певну справу і саме в ній у неї щось добре виходить. Позитивне ставлення до інших, до діяльності починається з позитивного ставлення до себе. В основі позитивного ставлення до себе лежать такі процеси як: самопізнання, самооцінка та самопереживання. Процес самопізнання важливий і для професійного становлення особистості. Адже перш ніж зробити професійний вибір, у процесі професійного самовизначення, людина має співвіднести свої індивідуальні особливості з вимогами майбутньої професії та потребою у представниках обраної професії на ринку праці. В темі розкриваються механізми самопізнання, даються рекомендації по виробленню об'єктивного ставлення до себе. В десятій темі зазначається, що процес професійного самовизначення, успішність у професійному навчанні, професійна адаптація та професійне становлення, – пов'язані з особливістю самооцінки людини. Самооцінка людини безпосередньо залежить від досягнення успіху у тій діяльності, яку людина вважає здатною виконати. Отже, самооцінка створює основу для сприйняття власного успіху чи неуспіху в діяльності, досягнення мети, що відображає рівень вимог. Одинацята тема присвячена розкриттю важливості врахування індивідуальних особливостей характеру, здібностей, темпераменту в майбутній професійній діяльності. Зазначається, що майже кожна професія містить конкретні вимоги, що стосуються особливостей характеру людини, її здібностей та темпераменту. При цьому більшість професій не ставить жорстких вимог до людини. Однак, узгодженість власних індивідуальних особливостей з вимогами професії є необхідною умовою успіху у ній. В темі розкриваються загальні вимоги до управлінця, виконавця, підприємця. При цьому робиться наголос, що такі характеристики, як: відповідальність, самоконтроль, емоційна стійкість – є професійно важливими в

Додаток Д. 2 (продовження)

переважній більшості професій. В дванадцятій темі учень знаємиться з впливом особливостей емоційної сфери на професійну діяльність людини. В темі зазначається, що психограми більшості професій сфери “людина – людина” містять такі професійно важливі якості та властивості, як емоційна стриманість, емоційна врівноваженість, емпатія, вміння управляти власними емоціями у спілкуванні тощо. Вміння демонструвати позитивні емоції у ставленні до іншого важливе в будь якій професійній діяльності. Детально розглядається професійний інтерес, як стійка соціально-психологічна орієнтація особистості на певний вид трудової діяльності, що проявляється в усвідомленому, позитивному ставленні до обраної професії. Тринадцята тема присвячена питанням вольової саморегуляції в управлінській, виконавській та підприємницькій діяльності. Розкривається поняття “воля”, описуються вольові якості. Воля постає як одна із найважливіших умов людської діяльності, адже будь-яка діяльність, в тому числі і професійна потребує постановки цілей, докладання зусиль при їх досягненні, вмінні корегувати власну діяльність, змінювати її в потрібному напрямку. Учні знайомляться з такими важливими вольовими якостями управлінця, як: вимогливість, критичність, принциповість, витримка, самовладання. Для підприємця найбільш значущими вольовими якостями є: цілеспрямованість, енергійність, наполегливість, організованість, ризикованість, ініціативність тощо. Для виконавця найбільше значення мають дисциплінованість, самостійність, організованість. Увага учнів фіксується на тому, що формування вольових якостей – це один із найскладніших процесів праці особистості над собою, однак, тренуючи і загартовуючи себе вольовим зусиллям, ми якісно збагачуємося як особистість. В чотирнадцятій темі учні ознайомлюються з вимогами до пізнавальної сфери людини в управлінській, підприємницькій та виконавській діяльності. В темі розглядаються такі пізнавальні процеси, як: пам'ять, мислення, увага, уява, що у сукупності складають інтелект людини. Розкривається зміст такої професійно важливої якості, як уважність, що віддзеркалює ставлення до людей, їхніх потреб, інтересів, переживань, запитів. Зазначається, що уважність

Додаток Д. 2 (продовження)

виявляється у вмінні бачити зміни, умінні організовувати свою роботу відповідно до мети діяльності, вона є основою чуйності й тактовності у ставленні до інших людей і має бути неодмінною якістю керівників, педагогів, громадських і державних діячів. В темі робиться висновок, що розумова діяльність є провідною у більшості сучасних професій, саме тому, пізнавальні процеси, не дивлячись на те, що людина народжується з достатньо розвиненими задатками до пізнавальної діяльності, потребують постійного усвідомленого вправління та тренування. П'ятнадцята тема присвячена спілкуванню в управлінській, підприємницькій та виконавській діяльності. Зазначається, що спілкування в сучасних професіях часто постає як різновид професійної діяльності. Так, вчитель, лікар, політик, керівник, юрист, актор, – використовують слово, як інструмент для досягнення професійної мети. На основі наданої інформації, робиться узагальнення, що професійне спілкування можна віднести до постійного, офіційно-ділового, соціально-зорієнтованого, необхідного та бажаного, нормативного. Зазначається, що спілкування в управлінській, підприємницькій і виконавській діяльності мають свої особливості. Однак, така риса, як комунікабельність необхідна в будь-якій діяльності, адже уміння будувати відносини з людьми, знаходити підхід до них складає основу життєвого і професійного успіху кожної людини. В темі розкриваються технології ефективного спілкування, стилі спілкування та правила ефективного слухання. Шістнадцята тема присвячена вмінню будувати міжособистісні стосунки в колективі. Особливості міжособистісних стосунків в колективі впливають на загальну продуктивність діяльності. Якщо в колективі створюються сприятливі умови, то це позитивно позначається на професійному та особистісному зростанні працівників. Зазначається, що робота в колективі задовольняє потреби людини у спілкуванні, приналежності до певної групи, саморозвитку і самореалізації. В той же час колектив висуває до особистості певні вимоги (норми, правила), обумовлені етикою професійної діяльності, займаним статусом, виконуваними ролями (функціями). В темі учні знайомляться з такими

Додаток Д. 2 (продовження)

поняттями, як лідерство, партнерство, конфронтація, моббінг. В сімнадцятій темі розкриваються особливості побудови професійної кар'єри в різних сферах професійної діяльності. Наголошується, що побудова кар'єри пов'язана зі здібністю самостійно осмислювати свою діяльність, самостійно знаходити смисли цієї діяльності, і шукати шляхи вдосконалення себе у цій діяльності. В темі зазначається, що для того, щоб кар'єрне просування супроводжувалося саморозвитком, самореалізацією і самозбереженням, людина має бути компетентною в тому виді діяльності, в якому вона будує свою кар'єру. В цьому контексті розкриваються основні сучасні вимоги до компетентності працівника. В темі надаються поради, які можуть стати в нагоді тим, хто замислюється про побудову власної кар'єри. Вісімнадцята тема присвячена розкриттю зовнішніх і внутрішніх перепон на шляху побудови кар'єри. В темі учні знайомляться з особливостями побудови кар'єри в різних країнах світу, в тому числі і в Україні. Зазначається, що не дивлячись на негативні явища, що зустрічаються у кар'єрному просуванні, найважливішим є те, щоб кар'єра приносила користь людині, іншим та й суспільству в цілому. В темі надаються поради щодо ефективного використання вільного і робочого часу, планування та виконання наміченого. Більш детально розглядаються такі якості, як: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, що допоможуть досягати поставленої мети. Наголошується, що розвиток цих якостей потребує вправління. Саме тому, увага учнів спрямовується на позашкільну діяльність, яка крім досвіду професійної діяльності, надає можливість учню краще засвоїти соціальні ролі. Засвоюючи соціальні ролі, людина засвоює соціальні стандарти поведінки, вчиться оцінювати себе збоку та здійснювати самоконтроль. Дев'ятнадцята тема присвячена професійній меті. Розкриваються такі поняття, як мета, ціль, надається алгоритм планування професійної кар'єри. В темі також на прикладі біографії А. Ейнштейна, висловів відомих людей, розглядаються якості необхідні для досягнення професійної мети. Двадцята тема присвячена потребі особистості у самовихованні. В темі розкривається поняття самовиховання, його складові,

Додаток Д. 2 (продовження)

якості людини необхідні для самовиховання, надається основний перелік ознак вихованості людини. Робиться акцент на тому, що самовиховання не лише система методів і засобів роботи над собою, а – організація всього образу життя, діяльність спрямована на досягнення життєвих цілей, процес професійного самоудосконалення. Зазначається, що самовиховання потребує тривалих вольових зусиль, уміння керувати собою, досягати поставленої мети, не занепадати духом від невдач. Тільки долаючи труднощі, перешкоди, людина загартовує волю, доводить розпочату справу до кінця, переконуючись, що навіть невеликі успіхи роблять її сильнішою. В темі наводяться численні приклади самовиховання і порад відомих людей. Робиться висновок, що якщо людина зрозуміє, що мета її життя полягає в тому, щоб реалізувати той потенціал якій в ній закладено, то самовиховання для неї стане необхідною повсякденною працею, що приносить найбільшу користь їй і суспільству. Прагнення до самовдосконалення і самовиховання – це те від чого людина отримує найбільше задоволення. Адже кожне суспільство покращує своє життя за рахунок таланту, винахідливості і працелюбності своїх членів. А розвиток цього неможливий без самовиховання. Саме тому суспільний прогрес залежить від самореалізації кожної людини. В двадцять першій темі з учнями проводять практичну роботу, спрямовану на уточнення та перевірка отриманих знань. Учні виконують два завдання, які включають складання схеми аналізу майбутньої професійної діяльності за поданим алгоритмом та самостійно будують власний професійний маршрут в сфері обраної професії. Після цього здійснюється обговорення навчальних та особистісних досягнень учнів, їх самодіяльність в цьому.

Варіативний модуль “Крок до професіоналізму”

Тема № 1

Тема 1. *Мета і завдання курсу “Крок до професіоналізму”. Потреба людини у професійній діяльності. Професійна самореалізація та прагнення до самовдосконалення. Знаходження особистого сенсу в професійній діяльності. Професіоналізм. (2 години)*

Учень:

- пояснює значення професійної діяльності для людини;
- називає прийоми професійного самовдосконалення;
- характеризує особливості людей які досягли професійної самореалізації;

*Якщо ви вдало оберете працю і вложите в неї всю свою душу,
то щастя само вас знайде.*

К.Д. Ушинський

Фізичний, духовний, соціальний, психічний розвиток особистості здійснюється в діяльності. Основними видами діяльності людини є гра, навчання, праця. За спрямованістю виділяють пізнавальну, громадську, художню, спортивну, технічну, ремісницьку та гедонічну (спрямована на отримання задоволення) діяльність та спілкування. Професійна діяльність відноситься до числа основних засобів будівництва власного життєвого шляху. Однак будівництво такого шляху йде успішно, лише коли професійна діяльність знаходить особистісний відтінок, тобто здатна відображати і втілювати через себе особистість.

На кожному підприємстві і установі можна зустріти працівників, які порівняно легко розбираються в професійній діяльності, добре вирішують поточні проблеми, є авторитетними серед колег, чітко виконують вимоги і вирішують завдання різної складності. Проте нерідко можна бачити людей, які при всій належній сумлінності з великими труднощами виконують виробничі завдання, пасують перед ускладненням роботи та вирішенням нових задач, часто допускають помилки. В чому ж секрет? Чому одних працівників називають професіоналами, а про інших цього не говорять?

На думку В. Татенко, поняття професіонал у загальному значенні фіксує акт

Додаток Д. 3 (продовження)

досконалого володіння тією чи іншою справою, спеціальністю, фахом. За професіонала зазвичай вважають людину, яка оволоділа знаннями, нагромадженими людством у відповідній професійній сфері та вміє застосовувати ці знання на практиці, а також є вправною в їх застосуванні.

Найперше, що властиво справжньому професіоналу – це зануреність і закоханість у свою справу, почуття професійної гордості, професійна самоідентифікація. Професіонал проявляє свою компетентність насамперед у розв’язанні проблемних питань, які потребують творчості, нових підходів і оригінальних рішень. Чим вище рівень професійності, тим вище рівень компетентності. Компетентність і креативність роблять професіонала неформальним лідером у професійному середовищі. Професіонал уміє долати як внутрішні так і зовнішні суперечності.

Професійне становлення ґрунтується на досвіді. При цьому важливого значення набувають уявлення про себе як про професіонала. Щоб утримуватися на досягнутому рівні та рухатися вперед, людина повинна адекватно оцінювати свої інтелектуальні, вольові ресурси, мати адекватну самооцінку і рівень домагань. Професіонал органічно поєднує в собі високий рівень домагань, високу самооцінку з високою вимогливістю до себе і до всього, що стосується значущої справи. Він завжди конструктивний і спрямований на розв’язання конкретної професійної проблеми.

Становлення професіонала відбувається в процесі *професіогенезу* – це розвиток особистості, зміни і перетворення її психологічної структури, зумовлені засвоєнням і здійсненням професійної діяльності. Процес особистісного розвитку та становлення професіонала залежить від існуючої системи професій, соціально-економічних умов здійснення професійної діяльності. Особистий професіогенез включає розвиток професіонала починаючи від моменту самостійного і свідомого вибору професії і закінчуючи професійною самореалізацією. Індивідуальний психічний розвиток не дивлячись на відмінності в конкретних видах праці, має мету – формування особистості професіонала як суб’єкта, що повинен самостійно

Додаток Д. 3 (продовження)

ї якісно виконувати професійні функції з оптимальними психологічними затратами.

Особистісний професіогенез відбувається за двома напрямками. Перший полягає в тому, що відбувається формування внутрішніх засобів професійної діяльності: спеціальних знань, умінь та навичок (необхідних та достатніх для певної предметної діяльності особистості), розвиток мотивації професійної праці, професійних рис характеру, здатності до професійного спілкування, розвивається професійна рефлексія, інтелектуально-творчі якості, адекватний стиль трудової діяльності (залежно від психофізіологічних якостей). В ході цього формування відбувається поступова структурна перебудова особистості, зростає її автономність при вирішенні професійних завдань. Сутність другого напрямку полягає в тому, що відбувається засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності. Цей процес супроводжується освоєнням соціального простору професії, засобів професійної діяльності. Ці два напрями професіогенезу співвідносяться з формуванням професійної ідентичності.

Професійна ідентичність складається тільки на достатньо високих рівнях оволодіння професійною діяльністю і є результатом узгодження особистістю динаміки процесів як особистісного так і професійного розвитку. Професійна ідентичність завершується формуванням індивідуалізованого образу професійної поведінки, що обумовлює стереотипи поведінки в характерних ситуаціях, творчі рішення в непередбачуваних екстремальних обставинах, шляхи самореалізації особистості в контексті життєвого і трудового шляхів. В структурі професійної ідентичності взаємодіють образ ідеального професіонала і Я – образ себе як професіонала. Потрібно зазначити, що образ професіонала не є статичним знімком, його формування складний тривалий в часі процес, в ході якого образ набуває чітких рис. Будь який образ суб'єктивний, тобто він формується на базі досвіду. Формування образу активний процес. Зміст образу постійно уточнюється, збагачується, конкретизується. Функція образу – це свідоме регулювання поведінки людини у напрямку наближення до ідеального образу

Додаток Д. 3 (продовження)

професіонала, шляхом самовиховання потрібних якостей. Професійна ідентичність дозволяє особі орієнтуватися на ринку праці і вірно оцінювати свої шанси, співставляти стратегії пошуку професійної освіти та узгоджувати роботу зі своєю особистою цінністю як професіонала.

Часто поняття професіоналізм ототожнюють з *професійною майстерністю*. Майстерність розуміють як властивість особистості, що набута досвідом, вищий рівень професійних умінь у певній галузі, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу. Професіоналізм розуміють як досягнення найвищого ступеню розвитку у професійній діяльності. У процесі становлення професіоналізму діяльності особа може мати щонайменше чотири напрями розвитку: особисто-професійний, професійно-кваліфікаційний, професійно-посадовий, моральний трудової діяльності. *Професіоналізм* особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відбиває високий рівень розвитку професійно значущих і особистісно-ділових якостей, адекватний рівень домагань, при цьому мотиваційна сфера і ціннісні орієнтації спрямовані на позитивний особистісний розвиток фахівця.

Формування і розвиток професіоналізму пов'язані з певними умовами і факторами, тобто значущими обставинами від яких залежить високий рівень його досягнення, а також причини й рушійні сили професіоналізму. Серед значущих умов професіоналізму називають задатки, загальні і спеціальні здібності, особливості сімейного і шкільного виховання, можливості отримання освіти, доступ до культурних цінностей. Умовно всі фактори професіоналізму можна розподілити на три групи: суб'єктивні, об'єктивні та об'єктивно - суб'єктивні. До суб'єктивних відносяться: високий рівень мотивації, потреби у досягненнях, прагнення до самореалізації, наявність професійно важливих якостей, спеціальних вмінь, тощо; до об'єктивних – соціально-економічні умови в яких відбувається становлення професіонала; до об'єктивно-суб'єктивних – організація професійного середовища, професіоналізм керівників, тощо.

В процесі професійного становлення фахівця професіоналізм виникає

Додаток Д. 3 (продовження)

поступово і супроводжується структурними змінами особистості. Так, відбуваються зміни в спрямованості особистості: розширюється коло інтересів, відбувається актуалізація мотивів досягнень. Поступово збільшується досвід і підвищується кваліфікація (розвиваються та розширюються вміння та навички, освоюються нові алгоритми рішення професійних задач, відбувається підвищення креативності в діяльності). Розвиваються професійні здібності та професійно важливі якості, які визначаються специфікою діяльності.

Існують різні рівні розвитку професіоналізму, їх ще називають критеріями. Їх оцінка здійснюється за такими показниками як: продуктивність, ефективність діяльності, рівень кваліфікації і професійної компетентності, оптимальна інтенсивність і напруженість праці, точність і надійність діяльності, організованість, низька залежність від зовнішніх факторів, володіння сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних задач, рівень розвитку професійно важливих та особистісно-ділових якостей, рівень мотивації досягнень, можливість розвитку суб'єкта праці як особистості, спрямованість на досягнення позитивних соціально значущих цілей.

Професіонал – це система, яка має зовнішні і внутрішні психічні властивості. До внутрішніх умов належить не лише побудова образу майбутнього результату діяльності, усвідомлення варіантів досягнення цього результату, а й попередня емоційна настроєність на працю. Найбільш успішні результати діяльності можливі тоді, коли система способів праці є індивідуально своєрідною. Індивідуальний стиль професіонала – відносно стійка, індивідуально-своєрідна організація діяльності людини, яка складається в результаті зусиль людини щодо найкращого досягнення цілей в конкретних умовах праці.

В сучасних умовах, коли незмірно зросло значення людського компонента в побудові майбутнього суспільства, коли потрібна максимальні людська відповідальність і зусилля, коли різко збільшується психологічне і фізичне навантаження на людину у всіх сферах професійної діяльності, поглиблюється ряд важливих традиційних і виникають нові проблеми професіонала, та

Додаток Д. 3 (продовження)

професійної діяльності. Це проблеми захисту людини від професійної перевантаження, оптимізації її взаємодії з новими технічними засобами, виявлення людських можливостей в екстремальних умовах і в нових напружених ситуаціях теперішнього часу, проблеми ліквідації конфліктів всіх рівнів і форм, пошуків шляхів удосконалення праці фахівців, пошук людей, відповідальних за тих, кому передається світ завтрашнього дня (педагогів, екологів тощо), які не мають право на помилку.

У наші дні проблема професії як знання та вміння вести свою справу набуває особливого змісту. Очевидно, що коли людина вносить свої думки, почуття, емоції, вміння, творчість в різні речі, все, що вона робить, стає втіленням і продовженням її самої, перетворюється на Живий Потік творчості, за кожному мить якого людина у відповіді. Людина починає бачити Себе в тому, що вона виробляє, будь то об'єкти, думки або вчинки. Таке "ототожнення" трапляється, коли знайдено справа, в який ти відповідаєш собі. І в цьому перевага професіонала.

Неможливість виражати себе через діяльність породжує добре відому в психології праці проблему відчуження і супутні їй стани апатії, нудьги, втоми, відчуття глибокого незадоволення власною працею і т.д. Переживання відчуження є головною проблемою осіб, трудова діяльність яких пов'язана з однотипною, монотонною роботою, наприклад, роботою на потоковій лінії. В якості головних чинників, що породжують ситуацію відчуження, зазвичай перераховують наступні: недостатнє використання умінь, навичок, здібностей суб'єкта; недолік автономії і почуття відповідальності; примусовий характер праці; неможливість самостійно контролювати власну діяльність та ін. Видно, що всі перераховані фактори пов'язані з тим, що працівник не виражає себе ні в процесі, ні в результаті праці.

Професійне зростання не можливе без розвитку особистості. Якщо ці два процеси не співпадають людина прагне змінити професійну діяльність. Іноді це призводить до того, що людина береться то за одну справу то за іншу. Такі

Додаток Д. 3 (продовження)

випадки, як правило, гальмують процес професійного зростання, тому що розтрачується творчий потенціал особистості. Однак, якщо людина змінює професійну діяльність в результаті особистісного зростання відбувається зворотній процес. Наведемо такий приклад: *професор МГУ Юлія Гиппенрейтер більше 20 років працювала в експериментальній психології. І раптом - стрибок: унікальний фахівець, що володіє ювелірними навичками реєстрації рухів очей і розшифровки з їх допомогою процесів діяльності – стає не менш відомим консультантом у сфері сімейної психотерапії. Що сталося? Причиною стала зміна життєвих цінностей та смислових орієнтирів вченої, які корелювали з іншою сферою психологічної діяльності. Результат – одна з книг Ю.Б. Гиппенрейтер “Спілкуватися з дитиною. Як?” (біля 100000 екземплярів) стала настільною книгою для багатьох батьків, психологів, педагогів.*

Безумовно, вступаючи на шлях професійного розвитку, слід мати уявлення про свої психофізіологічні особливості, риси характеру, здібності і про ступінь їх відповідності обраній професії. Однак, кожна людина може реалізувати покладені на неї функції, якщо самостійно усвідомить сенс життя і невпинно буде удосконалювати свою свідомість і професійні здібності, своє ставлення до світу і самого себе.

Біографії видатних людей свідчать про прямий зв'язок між інтенсивністю діяльності й результатами розвитку. Чим більше людина працює в певній галузі, тим вищий її рівень розвитку в ній. Звичайно рамки цієї закономірності не безмежні, вони регламентуються здібностями, віком, організацією самої діяльності та ін. Діяльність може бути активною і пасивною. Робота, що виконується без бажання, настрою не забезпечує високих результатів розвитку. Ефективний розвиток відбувається лише в процесі активної, емоційно забарвленої діяльності в яку, людина вкладає всю душу, повністю, реалізує свої можливості, виражає себе як особистість. Така діяльність приносить задоволення, стає джерелом енергії і натхнення. Ось чому важлива не стільки діяльність сама по собі, скільки активність особистості, що виявляється у цій діяльності.

Додаток Д. 3 (продовження)

Одним із важливих факторів, що приносять людині щастя, відчуття повності, насиченості духовного життя, є усвідомлення нею свого успіху, майстерності, досконалості в улюбленій справі, писав видатний педагог В. Сухомлинський.

Відомо, що найбільш повне розкриття здібностей людини можливо лише в суспільно значущій діяльності. Причому важливо, щоб здійснення цієї діяльності детермінувалось не тільки ззовні (суспільством), але і внутрішньою потребою самої особистості. Діяльність особистості в цьому випадку стає самодіяльністю, а реалізація її здібностей у даній діяльності здобуває характер самореалізації. Отже, кожна професія дає людині можливість максимально розкритися, проявити свій потенціал.

Вивчення курсу “Крок до професіоналізму” передбачає знайомство з управлінською, підприємською та виконавською сферами професійної діяльності, усвідомлення учнями власних індивідуальних особливостей та побудову на цій основі програми самовиховання з метою узгодження існуючих протиріч між професійними бажаннями учнів та їх можливостями.

Література:

1. Буякас Т.М. Ценносно смысловая сфера профессинала / Т.М. Буякас // Мир психологии. – 1997. – № 3 (12). – С. 3 – 4.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник / Н.Є. Мойсеюк. – [4-е вид.]. – К. 2003 – С. 395-400.
2. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: методичний посібник / [за ред. М.П. Тименка]. – К: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. – 153 с.
3. Потапчук Л. Психологічні особливості професійної мотивації особистості / Л. Потапчик // Професійна психологія: методологія, методи та практика: зб. наук. праць; за заг. ред. Ж.П. Вірної – Луцьк: РВВ „Вежа” Волинського національного університету ім. Л. Українки, 2008. – С. 112-126.
4. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / [состав. В.А. Бодров]. – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2007. – С. 155-165.
5. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навчальний посібник / [за ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки]. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С. 110-114.
6. Траверсе Т.М. Психологія праці: навчально-методичний посібник / Т.М. Траверсе. – К.: ІПО КНУ ім. Т. Шевченка, 2004. – 116 с.

Приклад практичної роботи у Робочому зошиті для старшокласників до варіативного модулю “Крок до професіоналізму”

Ведення робочого зошита учнем є обов’язковою умовою реалізації змісту курсу “Крок до професіоналізму”, в якому старшокласники здійснюють виконання самостійних та практичних робіт. Завдяки робочому зошиту вчитель може прослідкувати динаміку у профорієнтаційній діяльності учнів, та оцінити їх навчальні досягнення.

Головним завданням ведення робочого зошита є активізація процесу професійного самовизначення учня з метою актуалізації потреб старшокласників в самопізнанні, саморозвитку та самовдосконаленні до вимог обраної професії шляхом формування самовимогливості учня до себе, як суб’єкта майбутньої професійної діяльності.

До кожної теми курсу “Крок до професіоналізму” передбачено практичні та самостійні роботи. Практичні роботи мають різні форми (ігри, вправи, дискусії, складання блок-схем). Саме тому, їх виконання у щоденнику здійснюється у разі необхідності. Натомість фіксація самостійних робіт у робочому зошиті, є обов’язковою.

Практична робота: Виявлення здібностей до різних видів професій. Аналіз прикладів зі світової та української літератури

Після прослуховування біографій відомих людей занотувати особливості прояву у них здібностей до певних професій. Для цього дайте відповідь на наведені нижче питання

Софія Ковалевська

1. Які здібності яскраво виявлялися в дитячі та юнацькі роки?

2. До якого типу належать ці здібності?

3. Чи відповідають здібності вимогам обраної професійної діяльності?
(обґрунтуйте відповідь)

4. Чи було досягнуто успіху у обраній професії?

5. Які якості допомогли у розвитку здібностей?

Додаток Д. 4 (продовження)**Петро Капіца**

1. Які здібності яскраво виявлялися в дитячі та юнацькі роки?

2. До якого типу належать ці здібності?

3. Чи відповідають здібності вимогам обраної професійної діяльності?
(обґрунтуйте відповідь)

4. Чи було досягнуто успіху у обраній професії?

5. Які якості допомогли у розвитку здібностей?

Генрі Форд

1. Які здібності яскраво виявлялися в дитячі та юнацькі роки?

2. До якого типу належать ці здібності?

3. Чи відповідають здібності вимогам обраної професійної діяльності?
(обґрунтуйте відповідь)

4. Чи було досягнуто успіху у обраній професії?

5. Які якості допомогли у розвитку здібностей?

**Приклад завдань до занять з професіографічної дослідницької
діяльності старшокласників**

Додаток Е. 1

Психограма популярних професій.

Практична робота: Ознайомлення з психограмами сучасних професій
Скласти психограми сучасних професій. Для цього необхідно заповнити наведені
нижче таблиці

Ресторатор

Професійно важливі якості, необхідні для успішного виконання професії	
Вимоги до психофізіологічних особливостей нервової системи (тип темпераменту)	
Наявність спеціальних здібностей до професії.	
Протипоказання до професійної діяльності	
Психологічні особливості професії	

Примітки _____

PR-менеджер

Професійно важливі якості, необхідні для успішного виконання професії	
Вимоги до психофізіологічних особливостей нервової системи (тип темпераменту)	
Наявність спеціальних здібностей до професії.	

Додаток Е. 1(продовження)

Протипоказання до професійної діяльності	
Психологічні особливості професії	

Примітки _____

Мерчендайзер

Професійно важливі якості, необхідні для успішного виконання професії	
Вимоги до психофізіологічних особливостей нервової системи (тип темпераменту)	
Наявність спеціальних здібностей до професії.	
Протипоказання до професійної діяльності	
Психологічні особливості професії	

Примітки _____

Копірайтер

Професійно важливі якості, необхідні для успішного виконання професії	
Вимоги до психофізіологічних особливостей нервової системи (тип темпераменту)	
Наявність спеціальних здібностей до професії.	

Додаток Е. 1(продовження)

Протипоказання до професійної діяльності	
Психологічні особливості професії	

Примітки _____

Супервайзер

Професійно важливі якості, необхідні для успішного виконання професії	
Вимоги до психофізіологічних особливостей нервової системи (тип темпераменту)	
Наявність спеціальних здібностей до професії.	
Протипоказання до професійної діяльності	
Психологічні особливості професії	

Примітки _____

Торговий представник

Професійно важливі якості, необхідні для успішного виконання професії	
Вимоги до психофізіологічних особливостей нервової системи (тип темпераменту)	

Додаток Е. 1(продовження)

Наявність спеціальних здібностей до професії.	
Протипоказання до професійної діяльності	
Психологічні особливості професії	

Примітки _____

Психографічний аналіз обраної (бажаної) професії
професія _____

Професійно важливі якості, необхідні для успішного виконання професії	
Вимоги до психофізіологічних особливостей нервової системи (тип темпераменту)	
Наявність спеціальних здібностей до професії.	
Протипоказання до професійної діяльності	
Психологічні особливості професії	

Примітки _____

Аналіз бажаної професійної діяльності

I. Загальна характеристика професії

1. Назва професії _____
2. Основний зміст функціональних обов'язків (що працівник повинен знати вміти, за що відповідає)

II. Характеристика процесу праці

1. Сфера діяльності і вид праці (*підкреслити потрібний варіант*):
 - а) матеріальне виробництво, сфера обслуговуючої праці, сфера інтелектуальної праці;
 - б) праця ручна, механізована, змішана, управління автоматами;
 - в) праця в індивідуальному виробництві;
 - г) праця у серійному виробництві;
 - д) праця у системі “людина-людина”, “людина-природа”, “людина-знакова система”, “людина-художній образ”, “людина-техніка”.
2. Основні знаряддя праці:

- а) речові;
- б) функціональні.

3. Основні виробничі операції, опис робочого місця

4. Робоча поза _____

5. Застосування технічних засобів _____

6. Можливості труднощів, помилок, аварій з вини працюючого

Додаток Е. 2 (продовження)

7. Організація праці і характер соціальних зв'язків (праця індивідуальна чи в колективі; виконавча, керівна; ділові контакти)

III. Санітарно-гігієнічні умови праці

1. Мікрокліматичні умови (робота у приміщенні чи на повітрі, запиленість, шум, вібрація, освітлення, температура)

2. Режим і ритм праці: змінність, темп (заданий чи вільний), монотонність, вільний час, відпустка

3. Можливості виробничого травматизму; професійні захворювання

4. Медичні протипоказання

IV. Психологічні вимоги професії до працівника (підкреслити потрібний варіант та в разі необхідності дописати)

1. Характеристика різних видів сприймання інформації у професійній діяльності: гострота і точність зорового і слухового сприймання; точність тактильних і рухових відчуттів і сприйняття; правильне сприймання статичних і рухомих

Додаток Е. 2 (продовження)

об'єктів, рівновага

2. Моторні (рухові) дії: сила, точність, швидкість, темп, ритм, координація рухів, швидкість реакцій

3. Інтелектуальна сфера: особливості уваги (стійкість, зосередженість чи розподіл, об'єм уваги, мимовільність); особливості пам'яті (короткочасна, тривала, оперативна, слухова, зорова, рухова); спостереження у професійній діяльності; мислення: репродуктивне чи творче, образне чи словесно-логічне, практичне, оперативне; вирішення оперативних завдань, контроль; теоретичне мислення

4. Емоційно-вольові якості особистості: самовладання при дії сильних, несподіваних подразників та в інших напружених ситуаціях; витривалість (психічна і фізична); врівноваженість (рівний характер і настрої, спокій у спілкуванні з людьми, стриманість, зібраність); рішучість, впевненість у собі, схильність до ризику

5. Ділові якості: ініціативність, допитливість, енергійність, самостійність, організованість, дисциплінованість, відповідальність, принциповість, комунікабельність, правильна самооцінка

6. Моральні якості особистості: справедливість, чесність, чуйність, турботливе і уважне ставлення до людей, доброзичливість, сумлінність

Додаток Е. 2 (продовження)*V. Протипоказання до навчання та виконання професійних обов'язків*

1. Медичні протипоказання до навчання чи роботи за відповідною професією

2. Психофізичні та психологічні обмеження щодо освоєння та роботою за відповідною професією

Обґрунтуйте відповідь на питання:

“Чи не вплине негативно майбутня професія на мій стан здоров'я”?

Сценарії професійних проб у формі ділових ігор
(адаптовані за Н. Пряжниковим)

“Спляче місто”

Ця вправа призначена для знайомства з особливостями престижних на даний момент груп професій побудоване за принципом типових ділових ігор. За умовами гри передбачається, що в деякому звичайному місті якась зла сила зачарувала всіх жителів. Щоб їх розбудити, необхідно пожвавити життя в основних сферах виробництва, тобто запропонувати цікаві та реалістичні програми, які могли б налагодити діяльність у цих сферах. Наприклад:

- 1) порядок і спокій (юридична сфера);
- 2) управління містом;
- 3) пожвавлення економічної діяльності та поповнення міського бюджету;
- 4) благополуччя жителів, допомогу у вирішенні важливих життєвих питань (психологічні аспекти);
- 5) здоров'я жителів.

Ведучий може запропонувати й інші важливі сфери (розвиток туризму, торгівлі, поголовна комп'ютеризація населення тощо), але всього сфер та відповідних програм має бути не більше 5-7.

Далі гравці за своїми інтересами діляться на команди (відповідно до виділених сферами діяльності) і розсаджуються за окремі столи. Якщо в якусь сферу (команду) ніхто не піде, то ведучий повинен заявити, що тоді жителів не розбудити від сплячки, і гра переривається. Зазвичай гравці вибирають всі сфери. У кожній команді організовується невелике обговорення (на 7-10 хв), в результаті якого необхідно виписати на листочку 5 головних пропозицій (основних справ), що дозволяють реально поліпшити дану сферу діяльності.

Необхідно також вибрати одного-двох доповідачів, які протягом 2-3 хв повинні будуть коротко представити свою програму і відповісти на питання. В

Додаток Ж (продовження)

ході обговорення слід особливу увагу звертати на реалістичність пропонуваних програм та їх зв'язок з іншими. Наприкінці вправи самі учні визначають, чи вдалося їм запропонувати хороші (реалістичні) програми і оживити жителів міста [122].

“Пастки”

Ця вправа проводиться з метою підвищення в учнів ступеня усвідомлення можливих перешкод на шляху до професійних цілей і способів їх подолання. Гравці сідають у коло. Вибирається провідний гравець, який повинен буде вибрати і назвати яку-небудь професійну мету (опанувати конкретною професією, домогтися в ній успіхів і т.п.), але для цього доведеться подолати висунуті іншими гравцями перепони (пастки-капкани). Всі учасники, включаючи і гравця, протягом 2-3 хв. придумують можливі (реальні) перепони на шляху до наміченої мети. Потім кожен учасник по черзі називає свою перешкоду, а гравець пояснює, як він міг би її подолати. Після цього той хто запропонував пастку, обов'язково називає свій варіант вирішення завдання, а всі інші відразу ж оцінюють, який із двох варіантів виявився більш вдалим. Ведучий все це фіксує на дошці. Якщо більшість варіантів гравця будуть визнані більш вдалими, то вважається, що він здатний досягти наміченої мети [122, с. 143-145].

“Зірковий час”

Ця гра дозволяє учасникам краще усвідомити основні особистісні смисли тих чи інших (обговорюваних) професій і співвіднести ці смисли з відповідними способами життя. Може проводитися в різних варіантах.

1. Учасники розбиваються на групи по 3-5 чоловік (мікрокоманд).
2. Визначаються найбільш цікаві для всіх професійні (або соціальні) стереотипи по числу ігрових мікрокоманд.
3. Кожна група бере для розгляду одне професійне середовище. Необхідно приблизно за 7-10 хвилин виділити 3-5 найбільш характерних для цієї професії стереотипів (наприклад: заради чого представники даної професії або соціальної

Додаток Ж (продовження)

групи трудяться, що для них найголовніше в професії, тощо). Бажано, виписати все це на листочку і визначити людину, яка змогла б коротко розповісти про те, що вирішила мікрогрупа.

4. Далі по черзі представники мікрогруп виступають і після кожного виступу організовується невелике обговорення.

Варіант 2

Кожен учасник сам вибирає для себе який-небудь професійний стереотип, і записує на листку 2-3 найбільш привабливих моменту з діяльності даного працівника. Далі вибирається перша пара гравців-добровольців, які повинні протягом 5-10 хв. розіграти сценку розмови двох задоволених працівників, кожен з яких доводить іншому, що саме він знайшов найбільше задоволення у своїй професії. При цьому можна використовувати типові висловлювання, інтонації і манери поведінки, - характерні для її представників. А решта гравців повинні вгадати, яку саме професію представляв кожен з учасників диспуту. Потім виходить наступна пара гравців-добровольців [122, с. 135-139].

Додаток К

**Карточка опитування старшокласника після професійних проб у формі
ділових ігор**

1.	Чи зміг ти під час гри виявити особисту позицію?	Так	Ні
2.	Чи сприяли цьому інші учасники гри?		
3.	Чи було щось, що не сподобалось тобі у твоїй поведінці?		
4.	Чи важливою була для тебе та роль яку ти виконував?		
5.	Чи допомагав ти іншим, якщо бачив їх утруднення?		
6.	Чи хотів би ти щось змінити у своїй поведінці під час гри?		
7.	Чи дізнався ти про щось нове про себе?		
8.	Чи використаєш ти набутий у досвід у інших видах діяльності?		